

# **Spielabläufe in der Schule. Kritik der aktuellen Spielpädagogik und Spieldidaktik**

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der Universität Zürich

vorgelegt von  
**PETER SCHLÄPFER**  
von Rehetobel AR

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Zürich 1985  
Zentralstelle der Studentenschaft



# **Spielabläufe in der Schule. Kritik der aktuellen Spielpädagogik und Spieldidaktik**

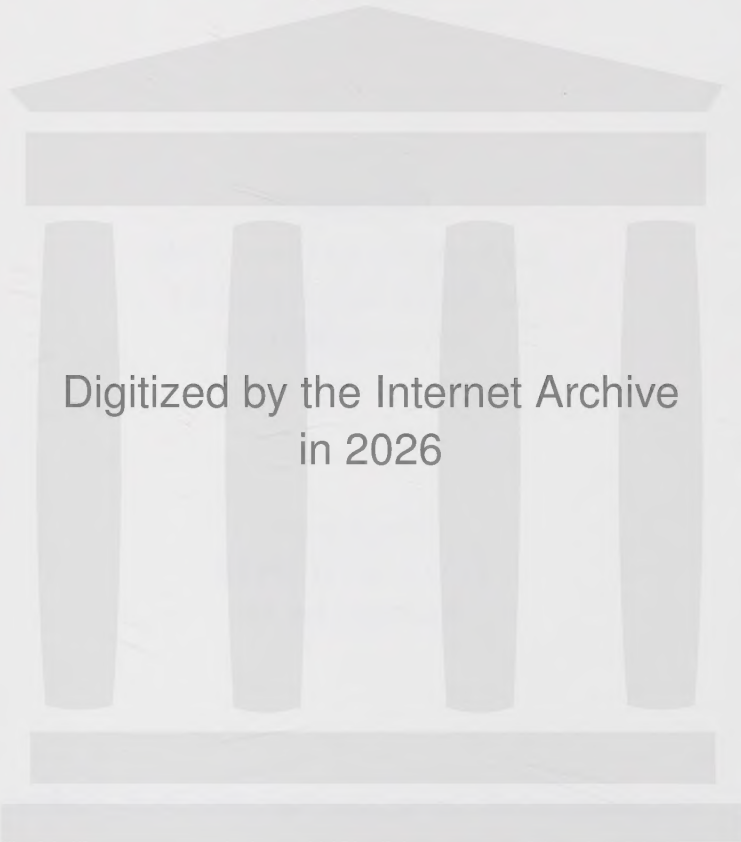
Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der Universität Zürich

vorgelegt von  
PETER SCHLÄPFER  
von Rehetobel AR

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Zürich 1985  
Zentralstelle der Studentenschaft



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41507213\\_0008](https://archive.org/details/IA41507213_0008)

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist im Zusammenhang mit Wahlpflichtfachkursen entstanden, die ich zusammen mit Kollegen in den Jahren 1981 - 1983 am Kant. Lehrerseminar in Solothurn durchgeführt habe. Dabei habe ich sowohl von den Teilnehmern als auch von den Kollegen, insbesondere Dr.P. Meier, Impulse und Kritik erhalten, für die ich an dieser Stelle herzlich danke.

Herr Professor Dr. K. Widmer hat die Arbeit betreut und verschiedene weiterführende Anregungen gegeben.

Frau Marianne Tschäppät danke ich für die Durchsicht des Manuskripts.

Solothurn im Februar 1985

Peter Schläpfer



# I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

## Seite

### EINLEITUNG

|    |                                   |    |
|----|-----------------------------------|----|
| 1. | Problemstellung und Ziele         | 10 |
| 2. | Begriffliches                     | 15 |
| 3. | Methodische Probleme und Vorgehen | 19 |
|    | Anmerkungen (zur Einleitung)      | 21 |

|   |                                                                                    |    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I | DIE BEDEUTUNG DES SPIELENS IM MENSCHLICHEN LEBEN UND SEIN PAEDAGOGISCHES POTENTIAL | 22 |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|----|

---

|        |                                                      |    |
|--------|------------------------------------------------------|----|
| 0.     | Einleitung und Uebersicht                            | 22 |
| 1.     | Biologische Grundlagen                               | 23 |
| 2.     | Anthropologische und phänomenologische Perspektiven  | 26 |
| 2.1.   | Phänomenologische Deutungen im Vergleich             | 26 |
| 2.2.   | Ergebnisse                                           | 33 |
| 3.     | Spielen als Medium von Entwicklung und Sozialisation | 38 |
| 3.1.   | Grundzüge der Entwicklung des Spielverhaltens        | 38 |
| 3.2.   | Funktionale Bedeutung: Erklärungsansätze             | 40 |
| 3.2.1. | Aeltere Phasentheorien                               | 40 |
| 3.2.2. | Die kognitive Spieltheorie von Piaget                | 41 |
| 3.2.3. | Die phänomenologische Spieltheorie von Chateau       | 43 |
| 3.2.4. | Die kulturhistorische Spieltheorie von Elkonin       | 47 |
| 3.2.5. | Die integrative Spieltheorie von Sutton-Smith        | 49 |
| 3.2.6. | Ergebnisse                                           | 51 |
| 4.     | Soziale Determinanten des Spielens                   | 53 |

|                                                                     |                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.                                                                  | Spiele als Medium der Therapie                                                      | 65  |
| 5.1.                                                                | Psychoanalyse                                                                       | 65  |
| 5.2.                                                                | Nicht-direktive Spieltherapie                                                       | 69  |
| 6.                                                                  | Pädagogische Aspekte                                                                | 71  |
| 6.1.                                                                | Die Problematik pädagogischer Einflussnahme<br>auf Spielabläufe                     | 71  |
| 6.2.                                                                | Wirkungen von Spielabläufen                                                         | 75  |
| 6.2.1.                                                              | Spielimmanente Lernprozesse                                                         | 75  |
| 6.2.2.                                                              | Spielübergreifende Lernprozesse                                                     | 77  |
| 6.3.                                                                | Aktuelle Bedingungen des Kinderspiels                                               | 79  |
| 6.4.                                                                | Spielmittelforschung                                                                | 83  |
| 6.4.1.                                                              | Probleme der Bewertung und Auswahl                                                  | 83  |
| 6.4.2.                                                              | Ergebnisse empirischer Untersuchungen                                               | 85  |
| 7.                                                                  | Zusammenfassung                                                                     | 87  |
| 8.                                                                  | Das pädagogische Potential des Spielens                                             | 91  |
|                                                                     | Anmerkungen (zu Teil I)                                                             | 96  |
| II DIE SCHULE ALS PÄDAGOGISCHE INSTITUTION: FUNKTION UND<br>AUFGABE |                                                                                     | 103 |
| 0.                                                                  | Einleitung und Ueberblick                                                           | 103 |
| 1.                                                                  | Historische Konstituierung                                                          | 104 |
| 1.1.                                                                | Verlauf                                                                             | 104 |
| 1.1.1.                                                              | Das Schulwesen im Mittelalter                                                       | 104 |
| 1.1.2.                                                              | Das ständische Schulwesen der frühen Neuzeit                                        | 106 |
| 1.1.3.                                                              | Das Schulwesen im Rahmen der Entstehung des<br>modernen Staates                     | 107 |
| 1.1.4.                                                              | Die faktische Durchsetzung des obligatori-<br>schen Schulbesuchs im 19. Jahrhundert | 108 |
| 1.1.5.                                                              | Die Bildung der Grundstrukturen des heuti-<br>gen Schulwesens im 20. Jahrhundert    | 109 |

|          |                                                         |     |
|----------|---------------------------------------------------------|-----|
| 1.1.6.   | Die Reformphase seit den 60er Jahren                    | 110 |
| 1.2.     | Interpretation                                          | 114 |
| 2.       | Die Schule als gesellschaftliches Subsystem             | 115 |
| 2.1.     | Funktionen der Schule                                   | 116 |
| 2.1.1.   | Qualifikation                                           | 116 |
| 2.1.2.   | Selektion                                               | 118 |
| 2.1.3.   | Legitimation                                            | 119 |
| 2.2.     | Probleme einer funktionalen Betrachtung                 | 120 |
| 2.3.     | Wirkungen                                               | 123 |
| 3.       | Lehren und Lernen in der Schule                         | 127 |
| 3.1.     | Schulisches Lernen: Der didaktische Diskussionsstand    | 128 |
| 3.2.     | Die Bedeutung des "Schullebens"                         | 132 |
| 3.3.     | Didaktische und pädagogische Prämissen der Untersuchung | 134 |
| 3.3.1.   | Schulisches Lernen versus alltägliches Lernen           | 134 |
| 3.3.2.   | Die Organisation schulischer Lernprozesse im Unterricht | 137 |
| 3.3.2.1. | Ziele                                                   | 137 |
| 3.3.2.2. | Inhalte                                                 | 138 |
| 3.3.2.3. | Methodische Strukturierung                              | 141 |
| 3.3.2.4. | Bedeutung der Beziehungsebene                           | 145 |
| 3.3.3.   | "Schulleben" und schulische "Freiräume"                 | 145 |
| 4.       | Zusammenfassung                                         | 146 |
|          | Anmerkungen (zu Teil II)                                | 149 |

### III SPIELABLAUEFE IN DER SCHULE 156

|    |                                                                     |     |
|----|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 0. | Einleitung und Uebersicht                                           | 156 |
| 1. | Leitfragen zur Analyse von Texten zum Thema "Spielen in der Schule" | 157 |

|          |                                                                            |     |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.       | Exkurs: Historische Exemplifikationen                                      | 159 |
| 2.1.     | Die "spielende Methode" der Philanthropisten                               | 159 |
| 2.2.     | Die Bedeutung des Spiels in der reformpädagogischen Bewegung               | 167 |
| 2.3.     | Nachkriegszeit (bis ca. 1970)                                              | 173 |
| 3.       | Spielabläufe in der aktuellen schulischen Realität                         | 175 |
| 3.1.     | Spielabläufe unter der Regie der Schüler                                   | 175 |
| 3.2.     | Spielabläufe unter der Regie von Lehrpersonen                              | 178 |
| 3.2.1.   | Häufigkeit                                                                 | 178 |
| 3.2.2.   | Formen - Probleme der Klassifizierung                                      | 180 |
| 3.2.3.   | Nicht-funktionalisierte Spielabläufe                                       | 181 |
| 3.2.4.   | Funktionalisierte Spielabläufe                                             | 182 |
| 3.2.4.1. | Lernspiele                                                                 | 183 |
| 3.2.4.2. | Strategie- und Denkspiele                                                  | 184 |
| 3.2.4.3. | Interaktionsspiele                                                         | 185 |
| 3.2.4.4. | Rollenspiele                                                               | 186 |
| 3.2.4.5. | Planspiele                                                                 | 189 |
| 4.       | Der aktuelle pädagogische und didaktische Forschungs- und Diskussionsstand | 190 |
| 4.1.     | Der Einsatz von Spielabläufen in der Schule: Argumentationsmuster          | 191 |
| 4.2.     | Einzelne Spielformen: Reflexionen und Anleitungen                          | 198 |
| 4.2.1.   | Nicht-funktionalisierte Spielabläufe unter der Regie von Lehrpersonen      | 198 |
| 4.2.2.   | Funktionalisierte Spielabläufe                                             | 205 |
| 4.2.2.1. | Lernspiele                                                                 | 205 |
| 4.2.2.2. | Strategie- und Denkspiele                                                  | 207 |
| 4.2.2.3. | Interaktionsspiele                                                         | 212 |
| 4.2.2.4. | Rollenspiele                                                               | 215 |
| 4.2.2.5. | Planspiele                                                                 | 223 |

|                      |                                                                               |     |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.                 | Fachdidaktische Aspekte                                                       | 225 |
| 4.3.1.               | Mathematikunterricht                                                          | 225 |
| 4.3.2.               | Sprachunterricht                                                              | 227 |
| 4.4.                 | Bilanz                                                                        | 227 |
| 4.4.1.               | Schultheoretische, pädagogische und didak-<br>tische Prämissen                | 228 |
| 4.4.2.               | Spieltheoretische Prämissen                                                   | 231 |
| 4.4.3.               | Funktionen und Wirkungen von Spielabläufen                                    | 231 |
| 5.                   | Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von<br>Spielabläufen in der Schule    | 233 |
| 5.1.                 | Spielabläufe im Rahmen zielorientierter Pro-<br>zesse des Lehrens und Lernens | 234 |
| 5.2.                 | Spielabläufe im Rahmen des "Schullebens"                                      | 239 |
| 6.                   | Zusammenfassung                                                               | 240 |
|                      | Anmerkungen (zu Teil III)                                                     | 246 |
| LITERATURVERZEICHNIS |                                                                               | 259 |
| LEBENS LAUF          |                                                                               | 283 |

## EINLEITUNG

### 1. Problemstellung und Ziele

Dem Spielen wird verstärkte Aufmerksamkeit zuteil. Nicht nur wird die Literatur zum Thema "Spiel" laufend ergänzt. Ebenso erstaunlich ist der gegenwärtige Boom im praktischen Bereich: An Spielfesten finden oft Tausende zusammen, nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene. Und auch für den Bereich der Schule gibt es mittlerweile eine grosse Zahl von Spielvorschlägen und -berichten. Darunter findet sich auch Zweifelhafte wie etwa der folgende Spielablauf:

#### "Warum Spiel"

Kleingruppen/Gruppe vor der Klasse, ab 12 Jahren

Spielidee: Ein Schüler (B) nimmt eine Karte aus einem vorbereiteten Kartenspiel und behauptet den auf ihr stehenden Satz. Die Mitglieder fragen nach dem von B behaupteten Satz mit Warum-Fragen, und B gibt Begründungen ('Erklärungen') auf diese Fragen: 'Weil ...'. Der jeweils nächste Spieler kann die Antwort mit einer weiteren Warum-Frage hinterfragen, oder aber, falls er sie für unzureichend hält, mit den Worten: 'Das ist keine Begründung', zurückweisen. B kann, wenn eine seiner Antworten zurückgewiesen wurde, eine neue Antwort geben, muss allerdings dafür einen Minuspunkt in

Kauf nehmen. Er kann aber auch auf seiner Aeusserung bestehen mit der Antwort: 'Doch, das ist eine Begründung'. Dann müssen alle Mitspieler abstimmen, ob die Antwort als Begründung gelten soll oder nicht. Das Spiel ist zu Ende, wenn B zwei Minuspunkte erreicht hat, wenn er aufgibt, oder die Mitspieler die Richtigkeit des behaupteten Satzes einsehen.

- Die Behauptungen müssen Konfliktmöglichkeiten durch die Aufstellung von Allgemeingültigkeit beanspruchenden Sätzen, Normen oder Geboten aufweisen.
- Die Mitspieler dürfen nur an den von B behaupteten Satz anknüpfende Warum-Fragen stellen.
- Sanktionen für unzureichende Begründungen ('Das ist keine Begründung'). Möglichkeit des Widerspruchs, dann Abstimmung.

Ziele: Zusammenhang von Warum-Fragen und Weil-Antworten. Beurteilung von akzeptabler und nicht akzeptabler **Kausalität** (Begründungszusammenhänge). Nicht überzeugende Begründungen zurückweisen lernen. Den Regelzusammenhang zwischen Behaupten/Begründen und Bestreiten erkennen.

Beispielsätze: Die Lehrer müssen bestimmen, was die Schüler lernen sollen. Ich will später einmal viel Geld verdienen. Das Rauchen in der Schule ist eine begrüßenswerte Sitte.

Einsatzmöglichkeit: Deutschunterricht, Fremdsprachenunterricht" (HANNIG/HANNIG 1981, S. 322).

Abgesehen davon, dass man sich fragen könnte, ob es sich hier überhaupt um ein Spiel handelt, ist dieses "Warum-Spiel" vom hier zugrundeliegenden Unterrichtsverständnis her gesehen deshalb schlecht, weil damit Lernprozesse bewirkt werden sollen, die anders besser und sinnhafter zu erreichen wären: An der Realität, über die tatsächlichen Warum-Fragen der Kinder.

Wieso denn ein solcher Spielvorschlag? Offenbar versprechen sich die Verfasser davon etwas, das im üblichen Unterricht nicht immer gelingt: Dass die Schüler Spass an ihren Tätigkeiten haben, dass Spannung herrscht - und dennoch etwas Vernünftiges gelernt wird. Dass über den Einsatz von Spielabläufen im Unterricht diese Erwartung allerdings nicht immer erfüllt wird, hat eine Seminaristin erfahren, die das "Warum-Spiel" im Unterricht ausprobieren wollte: Es entstanden Disziplinprobleme, die nur mit Mühe bewältigt werden konnten. Auch wenn diese nicht allein auf das Spiel zurückgeführt werden konnten, liegt dort doch eine wesentliche Mitursache: Es hat in seiner Abstraktheit die Schüler inhaltlich ganz einfach zu wenig berührt.

Neben solchen negativ zu bewertenden Versuchen des Einsatzes von Spielabläufen im schulischen Bereich gibt es auch solche mit positiven Ergebnissen, wie nicht zuletzt eigene Erfahrungen auf verschiedenen Schulstufen gezeigt haben. Sie kamen vorwiegend auf autodidaktischem Weg zustande, indem ich ausprobierte, was ich vom Mitspielen her kannte, was ich in Spielsammlungen fand, indem ich beobachtete und versuchte, diese Beobachtungen von meinem Verständnis der Aufgaben der Schule und Unterricht her zu deuten. Einige Erwartungen wurden bestätigt, andere enttäuscht. Immer wieder stellten sich Fragen:

- Kann der Einsatz von Spielabläufen in der Schule angesichts ihrer Aufgaben legitimiert werden? In welchen Formen?

- Welche Aussagen können über die Wirkungen bestimmter Spielabläufe gemacht werden? Was lernen die Spieler bei diesen Spielabläufen? (Der Lehrer muss die angestrebten Lernergebnisse als Ziele des Unterrichts nennen können).
- Welche Grenzen sind einer Pädagogisierung des Spielens gesetzt? Wo beginnt der Missbrauch?
- Welche Konsequenzen haben unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler altersmässiger, sozialer und individueller Art?
- Inwieweit kann der Einsatz von Spielabläufen in der Schule geplant werden?
- Ueber welche Kritiken können Spielvorschläge und Spielerfahrungen beurteilt werden?
- usw.

In den letzten Jahren ist eine Fülle von Artikeln und Büchern zum Thema "Spiel in der Schule" erschienen, in denen diese und ähnliche Fragen diskutiert werden. Eine systematisch angelegte Darstellung und Bewertung des Diskussions- und Forschungsstandes fehlt aber bislang. Als Ausnahme mag die immer wieder neu aufgelegte Dissertation von SCHEUERL aus dem Jahr 1952 gelten (1973a), die aber neuere Erkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaft und neue Spielformen nicht berücksichtigt. Nicht unproblematisch ist auch ihre enge Bindung an reformpädagogisches Gedankengut. Hinzu kommt, dass institutionellen Aspekten der Schule (im Vergleich zu pädagogischen) nur wenig Beachtung geschenkt wird.

Das auf diese Weise zum Ausdruck gelangende Theorie - d e f i z i t der Spielpädagogik und -didaktik steht im Kontrast zur Tatsache, dass in letzter Zeit vermehrt Spielabläufe im

Bereich der Schule zu finden sind, bzw. vermehrt Raum für das Spiel in der Schule gefordert wird. Neben sinnvollen Neuerungen findet sich in nicht unbeträchtlichem Ausmass auch Unsinniges. An diesem Umstand ist die spielpädagogische und -didaktische Literatur zweifellos nicht unschuldig. Mit der vorliegenden Arbeit soll deshalb versucht werden, den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Problem des Einsatzes von Spielabläufen im Bereich der Schule zu bilanzieren.

Diese Zielsetzung erfordert einerseits eine Betrachtung, die der Unterschiedlichkeit und Breite der alltäglichen Aufgaben des Lehrers Rechnung trägt. Andererseits sind Eingrenzungen aus Gründen der Arbeitskapazität und der Kompetenz unvermeidlich. Wir konzentrieren uns deshalb auf das Problem des Einsatzes von Spielabläufen im "allgemeinen" Unterricht. Fragen des Einsatzes von Spielabläufen in ausserunterrichtlichen Bereichen werden vor allem dort aufgegriffen, wo es um Fragen der Abgrenzung geht. Anzumerken ist auch, dass die in der Arbeit postulierte Unterscheidung verschiedener Funktionsbereiche (Unterricht, Schulleben) in der spielpädagogischen und -didaktischen Literatur nur teilweise vorgenommen wird, so dass auch deshalb die Eingrenzung auf Fragen des Einsatzes von Spielabläufen in unterrichtlichen Zusammenhängen zuweilen nicht eingehalten werden kann. Nicht zur Sprache kommen die Problematik des Einsatzes von Spielabläufen im Sportunterricht<sup>1</sup> und der Bereich des Schultheaters<sup>2</sup>.

Um trotz dieser Eingrenzungen dem Anspruch auf eine ganzheitliche Betrachtung möglichst gut genügen zu können, kann aber auf zweierlei nicht verzichtet werden:

Zum einen ist das pädagogische Potential des Spielens auf dem Hintergrund seiner Bedeutung für das menschliche Leben zu eruieren. Dies geschieht in Teil I, indem die aus pädagogischer Sicht

wichtigsten Ergebnisse der Beschäftigung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen mit dem Phänomen "Spiel" dargestellt und im Hinblick auf die Frage nach dem pädagogischen Potential des Spielens diskutiert werden sollen. Dabei interessiert insbesondere, inwieweit (bestimmte) Spielabläufe Lernprozesse bewirken, die aus pädagogischer Perspektive als bedeutsam und wünschbar zu bewerten sind.

Zum andern sind die Bedingungen zu klären, die durch die makro- und mikrostrukturellen Bedingungen der Schule für den Einsatz von Spielabläufen gesetzt werden. Dies soll in Teil II der Arbeit geschehen. Zur Sprache kommen sollen dabei auch die eigenen schultheoretischen, pädagogischen und didaktischen Prämissen.

In Teil III soll dann die aktuelle spielpädagogische und -didaktische Literatur auf dem Hintergrund dieser Vorarbeiten einer Analyse unterzogen und bilanziert werden.

## 2. Begriffliches

In etymologischer Hinsicht ist die Grundbedeutung von "Spiel" 'Tanz'. Das althochdeutsche "spilari", "spilman" bezeichnet einen Schautänzer. Erst mit der Verbreitung des weltlichen Gesellschaftstanzes wurde der Spielmann zum Musikanten und Vortragskünstler. Die Wortgeschichte entfaltete sich gleichlaufende mit der von "pflegen" (nach KLUGE 1967, S. 725). In anderen Sprachen werden die mit den deutschen Bezeichnungen gemeinten Sachverhalte zum Teil begrifflich anders gefasst (vgl. die begriffsgeschichtliche Analyse von EICHLER 1979).

Das deutsche Substantiv "Spiel" und das sowohl transitiv als auch intransitiv verwendete Verb "spielen" werden aber zur begrifflichen Erfassung sehr unterschiedlicher Sachverhalte verwendet.<sup>3</sup>

"So spricht man zum Beispiel vom Spiel der Kinder und vom Spiel der Tiere, vom Spiel mit Spielzeugen oder Gegenständen, vom Spielen miteinander und vom Spielen gegeneinander, vom Regelspiel und vom Kegelspiel, vom Spiel der Erwachsenen, vom Einzelspiel und vom Gruppenspiel, von Wasserspielen und Kartenspielen, vom Spiel der Gedanken und der Phantasie, von Brettspielen und Liebesspielen, von Sportspielen, Wortspielen und Zahlenspielen, Bewegungsspielen und Schauspielen, von Fernsehspielen, Lichtspielen und Tanzspielen, von Rollenspielen und Darstellungsspielen, von Vorspiel und Nachspiel, von Lernspiel und Laienspiel, von Ausdruckspiel (in dessen Namen Goffman sogar so etwas Scheussliches wie die Folter bespricht...) und Wettspiel, von Kampfspiel und Konstruktionsspiel, von Ernstspiel und Instrumentalspiel; man spricht auch (metaphorisch) vom Spiel der Wellen und vom Spiel des Lichts, davon, dass ein Lager Spiel hat, vom Spiel der Blätter und vom Spiel der Macht, mit dem Leben, mit dem Risiko. Jemand lässt seine Muskeln spielen, ein anderer spielt eine Rolle im Theater oder spielt auch überhaupt keine Rolle, er spielt mit der Gefahr oder mit seinem Schicksal; es gibt ein falsches Spiel und ein böses Spiel, das mit jemandem getrieben wird; es gibt auch ein Teufelspiel und ein Hexenspiel, ein Kriegsspiel und das Spiel mit einem Opfer; Gott 'spielt' mit der Welt, und sogar die Schöpfung nennen manche ein Spiel" (GRUPE 1982, S. 113).

Das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit entstand wesentlich in der Auseinandersetzung mit phänomenologischen Deutungen (vgl. dazu Kap. 2, von Teil I).

Es wird davon ausgegangen, dass es nicht möglich ist, bestimmte Tätigkeiten als solche als Spieltätigkeiten oder bestimmte Einstellungen und Haltungen als Spielhaltungen zu qualifizieren: "Alles, schlechthin alles kann gespielt werden" (FISCHER 1975, S. 85). Von der Fragestellung der Arbeit her gesehen, ist es allerdings weder sinnvoll noch nötig, begrifflich alle im Sprachgebrauch als "Spiel" bezeichneten Phänomene zu erfassen. Es kann eine Beschränkung auf jene Spielphänomene erfolgen, die Tätigkeiten mit einem menschlichen Subjekt darstellen. Als Substantiv wird vorzugsweise das substantivierte Verb "Spielen" oder der Ausdruck "Spielablauf" verwendet. Wo keine weiteren Präzisierungen vorgenommen werden, ist immer sowohl das gemeint, was im Englischen als "play" (Tätigkeiten, die als solche nicht Spiel sind, werden gespielt), als auch das, was als "game" bezeichnet wird (von der Realität abgehobenes, durch bestimmte Regeln strukturiertes Spielgeschehen).

Spielen in diesem Sinne unterscheidet sich von anderen menschlichen Tätigkeiten durch bestimmte Handlungsziele, -wirkungen, -voraussetzungen und -strukturen, die sich in Anlehnung an einen neueren Bestimmungsversuch HOPPEs (1983, S. 162f.). wie folgt umreißen lassen:

- Beim Spielen handelt es sich um eine vom Menschen selbst gewählte oder gewollte Betätigung, die ihr Ziel in ihrem Vollzug hat. Spielaktivitäten sind "intrinsisch belohnend" und haben eine autotelische Struktur. Sie vollziehen sich in einem Freiraum, der es dem Spielenden erlaubt, das im Moment subjektiv wichtigste Handlungsziel zu realisieren.
- Dazu bedarf es bestimmter Voraussetzungen: "Nur wenn der Mensch es sich aufgrund seiner materiellen, seiner physischen, psychischen und sozialen Existenzbedingungen - und sei es auch nur momentan - erlauben kann, nicht ausschliesslich zum Zwecke der Erreichung bestimmter Ergebnisse und der Hervorbringung materieller oder ideeller Produkte tätig zu sein, eröffnet sich für ihn die Möglichkeit, Tätigkeiten auch nur um ihrer selbst, um ihres besonderen und für ihn reizvollen Inhalts willen aufzunehmen" (S. 162).

- Im Unterschied zu inhaltlichen Begrenztheit anderer menschlicher Lebenstätigkeiten und -vollzüge sind die Möglichkeiten der inhaltlichen Ausrichtung unbegrenzt (vgl. das obige Zitat von FISCHER).
- In ihrem äusseren Ablauf sind spielerische Betätigungen dadurch gekennzeichnet, dass die Regelungen, die mit dem jeweiligen Inhalt der gewählten oder mindestens gewollten Betätigung explizit oder implizit gegeben sind, freiwillig eingehalten werden.
- Aufgrund ihres autotelischen Charakters und aufgrund ihrer Doppelbestimmtheit durch Inhaltsbestimmung einerseits und Existenzbestimmung andererseits stellen spielerische Handlungsvollzüge eine Realität eigener Art, gleichsam eine Meta-Realität jenseits der primären Lebensvollzüge der Spielsubjekte dar, auf der sie zugleich basieren und auf die sie sich in unterschiedlicher Weise beziehen.

Im Hinblick auf andere menschliche Tätigkeiten stellen sich eine Reihe von Abgrenzungsfragen, wobei der alltägliche Sprachgebrauch uneinheitlich und oft unpräzise ist.<sup>4</sup> So werden etwa häufig alle Tätigkeiten des Kindes vor der Schulzeit als "Spiel" bezeichnet. Demgegenüber ist es aber sinnvoll, hier Differenzierungen vorzunehmen und primäre Lebensvorgänge, Explorationsverhalten und ergebnisorientierte Lern- und Produktionstätigkeiten vom Spielen abzugrenzen (vgl. die Unterscheidung von "mastery behaviour" und "play behaviour" bei SUTTON-SMITH/SUTTON-SMITH 1974). Ebenfalls wird gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob für didaktische Belange funktionalisierte ("verzweckte") Spielabläufe noch füglich als "Spiel" bezeichnet werden können.

Was die Unterscheidung zwischen dem Kinderspiel und dem Spiel der Erwachsenen betrifft, zeigt eine historische Betrachtung (vgl. Kap. 4. von Teil I), dass die deutlichen Abgrenzungen, die hier manchmal vorgenommen werden, keineswegs unproblematisch sind. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass unter den aktuellen Bedingungen spielerischen Aktivitäten in der kindlichen Sozialisation quantitativ und qualitativ eine andere Bedeutung

zukommt als dem Spiel im Erwachsenenalter.

Von der Fragestellung der Arbeit her gesehen, sind solche Abgrenzungsfragen grundsätzlich sekundär: Es interessiert weniger, ob bestimmte Tätigkeiten im Rahmen der Schule (noch) Spiel darstellen, sondern weit mehr, ob und unter welchen Bedingungen die betreffenden Aktivitäten aus pädagogischer oder didaktischer Sicht sinnvoll sind.

### 3. Methodische Probleme - Vorgehen

Die Fragestellung der Untersuchung impliziert hermeneutische Methoden der Erkenntnisgewinnung, indem es darum geht, Aussagen zur didaktischen und pädagogischen Bedeutung von Spielabläufen zu eruieren und zu bewerten. Folgt man den von WIDMER formulierten Verfahrensregeln (1974, S. 72-77) sind dabei folgende Probleme besonders zu beachten:

Die Analyse von Texten erfolgt immer aufgrund eines Vorverständnisses (bisheriges Wissen, offene Fragen, eigene Einstellungen). Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei einmal um spieltheoretische Annahmen. Hier ist darauf zu achten, dass angesichts der Komplexität des Problemfeldes "Spiel" (einen Eindruck davon ergibt schon die Diskussion der definitorischen Probleme im vorgehenden Kapitel) nicht einfach ein alltägliches Vorverständnis von "Spiel" unbesehen als Prämisse verwendet wird. Vielmehr ist das eigene Verständnis dessen, was "Spiel" ist, auf dem Hintergrund vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse erst zu klären. Dies soll in Teil I der Arbeit geschehen. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, die ganze Vielfalt der Sichtweisen, unter denen das Phänomen "Spiel" in den verschiedenen Disziplinen betrachtet wird, aufzugreifen. In den Vordergrund sind jene Bemühungen zu stellen, von denen ein Beitrag zur Klärung des pädagogischen Potentials von Spielabläufen zu erwarten ist.

Neben spieltheoretischen Annahmen fließen auch Prämissen im schultheoretischen, schulpädagogischen und didaktischen Bereich in den Prozess der Analyse und Bewertung von Aussagen über die pädagogische und didaktische Bedeutung von Spielabläufen ein. Von daher ist es unabdingbar, sie transparent zu machen. Dies soll in Teil II der Arbeit geschehen.

Sodann ist klarzulegen, wie die Wahl der Untersuchungseinheiten (Texte) vorgenommen wird. Hier stellt sich das Problem, dass die Anzahl der Veröffentlichungen, die sich in irgendeiner Form mit Spielabläufen in der Schule befassen, fast unüberschaubar ist. Hilfreich ist der Umstand, dass es mittlerweile einige (z. T. kommentierte) Lieteraturnachweise zum Thema "Spiel in der Schule" gibt, die auch neuere Methoden der Literaturerfassung und -klassifizierung anwenden. Benutzt wurden hier insbesondere SCHROEDER 1980, ZIEGENSPECK 1980 und BROICH 1983. Daneben wurden jeweils zusätzlich die neuesten Nummern des "bip-Reports" und der wichtigsten deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften sowie die Ankündigungen grösserer Verlage systematisch durchgesehen. Versucht wird, möglichst alle über den bibliothekarischen Leihverkehr oder den Buchhandel zugängliche deutschsprachige Literatur einzubeziehen, deren Bezeichnung auf eine grundsätzliche Thematisierung der Bedeutung von Spielabläufen in der Schule hinweist. Ebenso berücksichtigt werden Anleitungen und Reflexionen zu einzelnen Spielformen. Hier allerdings kann der Anspruch, alle Titel zu berücksichtigen, wegen der Fülle der Literatur nicht aufrechterhalten werden, es kann nur darum gehen, möglichst alle w e s e n t l i c h e n Werke zu erfassen.

Dieses Vorgehen scheint insofern legitim, als es hier in erster Linie um g r u n d s ä t z l i c h e Klärung der didaktischen und pädagogischen Bedeutung von Spielabläufen im Bereich der Schule geht<sup>5</sup>.

Bei einer hermeneutisch angelegten Betrachtung ist im weiteren zu verdeutlichen, unter welchen Perspektiven die untersuchten Texte analysiert und beurteilt werden. Im vorliegenden Fall ergaben sich diese Perspektiven, indem die in Teil I geklärten spieltheoretischen Prämissen mit dem in Teil II formulierten Verständnis der Aufgaben und Funktionen von Schule und Unterricht konfrontiert wurden (Kap. 1 von Teil III). Von einem ursprünglichen Plan, einen ausführlichen Kategorienraster anzuwenden wurde dabei Abstand genommen: Art und Niveau der vorliegenden pädagogischen und didaktischen Texte erwiesen sich als zu heterogen (vgl. die Einleitung zu Teil III).

#### Anmerkungen

- 1 Einen Ueberblick über die Bedeutung von Spielabläufen im Sportunterricht gibt DIETRICH 1980. Vgl. auch ANDERSEN/HAGEDORN 1976, DIETRICH/LANDAU 1977, GRUPE/GABLER/GOEHNER 1983, HILMER 1969, SCHALLER 1973 und 1975.
- 2 Ueber den akutellen Stand der Theaterpädagogik orientierten FRITZ 1980 und MIELKE 1983.
- 3 EIGEN/WINKLER 1981 gehen so weit, dass sie, ausgehend von der mathematischen Spieltheorie, alles Geschehen in der Welt als "Spiel" betrachten, in dem von vornherein nichts als die Regeln festliegen. Ausschliesslich diese sind objektiver Erkenntnis zugänglich. Das Spiel selber ist weder mit dem Satz seiner Regeln noch mit der Kette von Zufällen, die seinen Ablauf individuell gestalten, identisch (S. 111).
- 4 WITTGENSTEIN bezeichnet den Begriff "Spiel" als "Begriff mit verschwommenen Rändern" (1969, S. 326). FLITNER hält es angesichts des vielfältigen Sprachgebrauchs grundsätzlich für fragwürdig "nach durchgehenden Gemeinsamkeiten aller Spielerscheinungen zu fragen, und dieses Gemeinsame als das Anzeichen des Spiels" anzusehen (1973, S. 55).
- 5 Berücksichtigt wurde die bis Dezember 1985 erschienene Literatur.

# I DIE BEDEUTUNG DES SPIELENS IM MENSCHLICHEN LEBEN UND SEIN PAEDAGOGISCHES POTENTIAL

---

## O. Einleitung und Ueberblick

---

Auf die Frage "Was ist ein Spiel?" gibt es keine einfache Antwort. Schon in begrifflicher Hinsicht herrscht Vieldeutigkeit. (vgl. Kap. 2. der Einleitung). Verlässt man die Ebene der definitorischen Probleme und wendet man sich den materiellen Ergebnissen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Problemfeld "Spiel - Spielen" zu, steht man vor einer unüberschaubaren Fülle von Einzelergebnissen unterschiedlicher Disziplinen. Die Fragestellungen, die dabei bearbeitet werden, reichen von volkskundlichen über entwicklungspsychologische bis zu mathematischen Problemen.

Die vorliegende Untersuchung thematisiert die Bedeutung von Spielabläufen im Rahmen schulischer Prozesse des Lehrens und Lernens. Die Frage "Was ist ein Spiel?" ist daher aus pädagogischer Perspektive zu beantworten. Im besonderen geht es in Teil I darum, zu klären, inwiefern dem Spiel ein pädagogisches Potential zukommt, das allenfalls auch im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse zur Entfaltung zu bringen ist. "Pädagogisches Potential" meint in diesem Zusammenhang: Ermöglichen (bestimmte) Spielabläufe bei den Spielenden Lernprozesse, die von (bestimmten) pädagogischen Wertmassstäben her als bedeutsam und wünschbar zu bezeichnen sind? Um diese Frage beantworten zu können, sind in erster Linie die Befunde der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen "Spiel" beizuziehen. Eine Konzentration auf sie allein könnte sich allerdings als voreilig erweisen, denn die psychologische und pädagogische Sichtweise ist interessiert und damit selektiv. Es ist daher sinnvoll, das Blickfeld nicht zu eng zu fassen. Neben den Befunden der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen "Spiel" werden des-

halb auch einige grundlagentheoretische Aspekte aufgegriffen:

- Kap. 1.beschäftigt sich mit den biologischen Grundlagen des Spielens.
- In Kap. 2.werden die bedeutensten phänomenologisch ausgerichteten Deutungen des Spielens diskutiert.
- Kap. 3.thematisiert das Spiel als Medium von Entwicklung und Sozialisation.
- Kap. 4.befasst sich mit den sozialen Determinanten des Spielens.
- In Kap. 5.kommt die Bedeutung von Spielabläufen für therapeutische Belange zur Sprache.
- In Kap. 6.werden die wesentlichsten Problembereiche der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Spielen aufgegriffen.
- **Kap. 7. fasst die wesentlichsten bisherigen Ergebnisse zusammen.**
- In Kap. 8.wird abschliessend versucht, das pädagogische Potential des Spielens zu bestimmen.

## 1. Biologische Grundlagen

Zumindest bei allen höheren Lebewesen finden sich Verhaltensweisen, die man als "Spielen" bezeichnen kann. PORTMANN erwähnt zum Beispiel ein Taubenpaar, das folgendes Spiel aufführte:

"Von einem nahen, abgeräumten Bauplatz trug die eine Taube im Schnabel ... Eisennägel im Steilflug zum Dach.

Die andere nahm die Eisenstücke ab und drehte sie in die rechte Lage. Beide Vögel setzten sich auf die Kante der Traufe, der Nagel wurde fallengelassen, beide sahen ihm nach und warteten mit Spannung, wenn das Eisen fünfzehn Meter weiter unten auf der Zementtreppe aufschlug. Dann übernahm die eine wieder den Zubringerdienst, und das Spiel ging weiter, den ganzen Morgen, etliche Stunden lang. ... Das Fallenlassen, das Warten auf den Klang, die stete Wiederholung dieses Erlebens lässt kaum einen Zweifel daran aufkommen, dass hier ein Geniessen des selbsterzeugten Lautes mit im Spiel ist - eben 'im Spiel' ist" (1975, S. 335).

Beim Spielen werden Verhaltensweisen aus verschiedenen Lebenszusammenhängen (Nahrungserwerb, Kampfverhalten, Sexualverhalten) verwendet. Diese Verhaltensweisen werden aber nicht von einer jeweils spezifischen Bereitschaft, sondern von einer generellen "Spielbereitschaft" her angeregt. Spielen kann dabei von ähnlichen Verhaltensweisen wie dem Erkundungs- und Neugierverhalten unterschieden werden, das sich auf das Aufsuchen und Untersuchen von Gegebenheiten bezieht, die auffällig und unbekannt sind. Es enthält sowohl angeborene als auch erlernte Elemente und ermöglicht auch Lernprozesse (HASSENSTEIN 1981, S. 159). SCHENKEL nennt als spezifische Merkmale spielerischen Verhaltens:

- "- Spielverhalten ist hoch organisiert. Es zeigt oft in rascher Folge Varianten eines Ablaufs. Kurzfristig kann eine Verhaltensgestalt mit einer anderen, ein Szenetyp mit einem anderen wechseln.
- Das Spiel verrät intensive Motiviertheit; aber es zielt nicht auf eine Endhandlung oder eine Ziel-situation, die Befriedigung mit sich bringt. Das Spiel selbst wird lustvoll erlebt; es wird nicht eingesetzt als Instrument, um Befriedigung zu erreichen.

- 'Ernstverhalten', d.h. Verhalten, das aktuell auf Ueberleben ausgerichtet ist, tritt im Spiel weder spontan noch aktiviert durch die Situation auf. Diese darf also auch nicht unter der Spannung stehen, die Art- und Sozialfeinde erzeugen. Für das Spiel sind Entspanntheit und Geborgenheit Voraussetzung.
- Sehr viele Spielformen lassen sich aufgrund gestaltlicher Aehnlichkeit Ernstformen des Verhaltens zuordnen. Dabei gilt die Regel, dass diejenigen Spielformen besonderes häufig zu beobachten sind, denen besonders lebenswichtige Ernstverhaltensweisen entsprechen.
- Innerhalb des Tierreichs tritt Spielen im bisher charakterisierten Sinn nur bei Wirbeltieren auf, und zwar in unvergleichlicher Entfaltung bei höheren Säugern mit Einschluss des Menschen.
- Die eigentliche Spielzeit innerhalb der Ontogenese ist die Jugendzeit. Beschützt und betreut durch das soziale Umfeld, vor allem die Mutter, nimmt das Kind mit Gegebenheiten seiner Umwelt spielend Kontakt auf. Seine Belastung mit Ernstfunktionen im Verlauf der Reifung geht Hand in Hand mit dem Zurücktreten des Spiels (1983, S. 725).

Dem Spielen in diesem Sinne kommen wesentliche Funktionen für die Ontogenese zu. In einem Prozess prospektiv-funktionellen Lernens entfalten sich Fähigkeiten durch ihre Betätigung im Spielen. Das dabei aufgebaute Inventar umweltadäquat organisierten Verhaltens dient der späteren Bewältigung von Ernstfunktionen (S. 86).

Unklar bleibt die Funktion von Spielabläufen für erwachsene Individuen, obwohl z. B. SCHENKEL davon ausgeht, dass gewisse ihrer Verhaltensleistungen "ohne Zweifel" dem "Randbereich des Spiels" zuzuordnen sind (S. 73)

## 2. Anthropologische und phänomenologische Perspektiven

---

Jede theoretische oder praktische Beschäftigung mit dem Spielen geschieht auf dem Hintergrund anthropologischer Grundannahmen. Unterschiedliche Deutungen menschlichen Daseins führen zu verschiedenen Einschätzungen der Bedeutung des Spielens.

Obwohl hinter jeder Theorie solche anthropologische Grundannahmen auszumachen wären, kommt Ansätzen eine besondere Bedeutung zu, die die anthropologische Problematik in den Vordergrund ihrer Bemühungen stellen. Es handelt sich um jene Sichtweisen, die SCHALLER als "existentiale" bezeichnet (1973). Charakteristisch für sie ist, dass sie das Spiel als "primäre Lebenskategorie" (HIZINGA 1971) betrachten: "Der Mensch ist nicht nur homo faber, sondern auch homo ludens ... Der Mensch ist Spieler, weil er homo sapiens ist ..." (BUYTENDIJK 1973, S. 211).

Diese Lebenskategorie "Spiel" wird in den verschiedenen anthropologisch und phänomenologisch orientierten Ansätzen zum Teil ähnlich, zum Teil unterschiedlich gefasst.

### 2.1. Phänomenologische Deutungen im Vergleich

---

BUYTENDIJK versteht das Spiel als von Spannungs- und Ueberraschungsmomenten erfüllte Hin- und Herbewegung zwischen dem Spieler und dem Spielgegenstand oder zwischen den am Spiel beteiligten Personen (1933, 1958, 1971). Ähnlich formuliert GADAMER, den BUYTENDIJK verschiedentlich erwähnt: "Das Hin und Her gehört so zum Spiel, dass es kein Für-sich-Allein-Spielen gibt" (1960, S. 101). Dabei spielen wir immer mit Bildern, die mit uns spielen.

Während BUYTENDIJK sich auf einfache Spielformen beschränkt und den Begriff "Spiel" eng fasst (Bewegungsformen des Säug-

lings werden zum Beispiel nicht als "Spiel" betrachtet, weil sie nicht gegenstandbezogen sind), fasst HUIZINGA den Begriff weit, indem er die gesamte Kultur "sub specie ludi" betrachtet: Kultur wird in den ursprünglichen Phasen gespielt. Sie entfaltet sich in Spiel und als Spiel (1971, S. 211). Spiel versteht HUIZINGA dabei als:

"Eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des 'Andersseins' als das 'gewöhnliche Leben'" (1971, S. 37).

BALLY hat (wie auch schon BUYTENDIJK) die Spiele der Tiere und des Menschen einem Vergleich unterzogen (1966, urspr. 1945). Er versteht das Spiel als "Bewegung der Freiheit" schlechthin. Auch im Tierreich tritt es erst dort auf, wo das Verhalten nicht mehr vollständig instinktgeprägt ist.

SCHEUERL versteht unter "Spiel" eine nicht aus anderen Erscheinungen ableitbare Bewegungsform, die durch sechs Hauptmomente gekennzeichnet ist (1973 a):<sup>1</sup>

- Das Moment der F r e i h e i t "Wo sich die Spieler von spielfremden Zwecksetzungen nicht freimachen oder zu distanzieren verstehen (wie gelegentlich im Leistungssport, bei gewinnträchtigen Glücksspielen oder bei berufsmässiger Ausübung artistischer Spielvorführungen), da geht eines der wichtigsten Momente des Spielerischen verloren, und das ganze Spiel wird unter Umständen destruiert" (1981, S. 42).

- Das Moment der inneren U n e n d l i c h k e i t :  
Das Spiel "macht als solches Spass und strebt deshalb nach Ausdehnung in der Zeit, gegebenenfalls um dieser Ausdehnung willen nach ständiger Selbstwiederholung" (S. 42).
- Das Moment der S c h e i n h a f t i g k e i t :  
"Spiele erreichen ihre besondere Spielqualität auf einer eigenen, sich von der sonstigen Realität abhebenden scheinhaften Ebene" (S.43).
- Das Moment der A m b i v a l e n z : "Spiele müssen für die Beteiligten dadurch spannend sein, dass ihr Ausgang offen ist. Dies ist dann der Fall, wenn etwa gleichstarke Kräfte einander entgegengesetzt sind" (S. 43).
- Das Moment der G e s c h l o s s e n h e i t :  
"Damit Spiele ihre ambivalente Offenheit auch nur über mittlere Zeitstrecken hinweg aufrechterhalten können, bedürfen sie nicht nur eines Freiraums, sondern auch einer Begrenzung, um nicht gestaltlos zu zerfließen" (S. 43).
- Das Moment der G e g e n w ä r t i g k e i t :  
"Spiele sind im Unterschied zu aussengerichteten Zweckhandlungen "zeitlich derart strukturiert, dass die offene, ambivalente Spannung für die Beteiligten am jeweiligen Augenblick oder zumindest an sehr kurzfristigen Ablaufphasen haftet" (S. 43).<sup>2</sup>

In einer neueren Arbeit schreibt SCHEUERL den Momenten weiterhin Gültigkeit zu, wenngleich sie seiner Ansicht nach noch keine zureichende Definition bilden (1981, S. 43). Im übrigen liessen sich nach seiner Auffassung Zahl, Reihenfolge und gegenseitige Abgrenzung der Merkmale noch variieren. Um von der

blossen Phänomenbeschreibung zu einer Definition zu gelangen, wird in der Folge versucht, nach den Regeln der klassischen Logik *genus proximum* und *differentia specifica* zu bestimmen. Als *differentia specifica* dienen die oben angeführten Momente, die ein möglicherweise noch nicht vollständiges, aber doch hinreichendes Repertoire an Bestimmungsstücken zur Unterscheidung des Spiels von anderen Handlungs- und Geschehnisabläufen liefern (S. 44f.). Abgelehnt werden "Tätigkeit" und "Haltung" oder "Einstellung" als mögliche *genera proxima*: Es gibt weder eine Tätigkeit, die sich eindeutig über Merkmale definieren liessen, die zwar in allen Spielen, nicht aber bei anderen Tätigkeiten vorkommen, noch gibt es "die" Spielhaltung, die man nur bei Spielen einnehmen kann. Stattdessen sind vom *genus proximum* her mindestens vier Begriffsvariationen zu unterscheiden.

- Spieltätigkeiten, die dadurch definiert sind, dass sie Spielabläufe erzeugen, zum Beispiel die Tätigkeiten beim Ping-Pong-Spielen. Ueber die damit verbundenen Einstellungen ist damit noch nichts gesagt: Man kann solche Spieltätigkeiten auch ganz unspielerisch ausüben.
- Spielabläufe als strukturierte Abläufe von Geschehnissen, die von den Beteiligten als Objektivum wahrgenommen werden können.
- Spiele als Regelgebilde, die Objektivationen von Spielabläufen darstellen (zum Beispiel das Schachspiel).
- Spielerisches Tätigsein, verstanden als Formen von Aktionen, die unabhängig von den Zwecken, auf die sie ausgerichtet sind, auch spielerischen Charakter annehmen können.<sup>3</sup>
- Als *tertium comparationis* der vier Begriffsvarianten sieht SCHEUERL eine gemeinsame Bewegungsfigur,

"ein leichtes, flüssiges Hin und Her oder ein schwebendes Kreisen innerhalb eines Spielraums, der weder zu eng noch unbegrenzt ist, einigermaßen überschaubar und doch in jedem Moment voll potentieller Ueberraschungen (S. 47f.).

FINK deutet das Spiel des Menschen aus theologisch-philosophischer Sicht:

- "Das Menschenspiel hat Weltbedeutung, hat eine kosmische Transparenz - es ist eine der deutlichsten Weltfiguren unseres endlichen Daseins. Spielend verbleibt der Mensch nicht in sich, nicht im geschlossenen Bezirk seiner Innerlichkeit - er tritt vielmehr ekstatisch aus sich heraus in einer komischen Gebärde und deutet sinnhaft das Ganze der Welt" (1960, S. 22).

Er grenzt sich ab von einer subjektlosen Deutung des Spielens die auch Phänomene wie das "Spiel der Wellen" und ähnliches einbezieht. Obwohl diese Ausweitung des Spielbegriffes zunächst bestechend wirke, weil sie das Spiel aus der Enge einer nur-menschlichen Erscheinung heraushebt und als ontisches Vor-kommnis von grosser Streubreite auffasst, ist sie nach FINK falsch, weil damit implizit ein bestimmtes ästhetisches oder ästhetisierendes Naturverhältnis zur Basis der Analyse gemacht würde.

CAILLOIS versteht das Spiel ähnlich wie HUIZINGA als von der Realität des Alltags ausgegrenzten Bereich, in dem die Regeln des gewöhnlichen Lebens durch andere ersetzt werden. Es ist in seinen Augen:

- "Eine f r e i e Betätigung, zu der der Spieler nicht gezwungen werden kann".
- "Eine a b g e t r e n n t e Betätigung, die sich innerhalb genauer und im voraus festgelegter Grenzen von Raum und Zeit vollzieht".

- "Eine u n g e w i s s e Betätigung, deren Ablauf und deren Ergebnis nicht von vornherein feststeht, da bei allem Zwang, zu einem Ergebnis zu kommen, der Initiative des Spielers notwendigerweise eine gewisse Bewegungsfreiheit zugebilligt werden muss".
- "Eine u n p r o d u k t i v e Betätigung, die weder Güter noch Reichtum noch sonst ein neues Element erschafft und die, abgesehen von einer Verschiebung des Eigentums innerhalb des Spielerkreises, bei einer Situation endet, die identisch ist mit der zu Beginn des Spiels".
- "Eine g e r e g e l t e Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen".
- "Eine f i k t i v e Betätigung, die von einem spezifischen Bewusstsein einer zweiten Wirklichkeit oder einer in bezug auf das gewöhnliche Leben freien Unwirklichkeit begleitet wird" (1960, S. 16).

Mittels vier Kategorien wird versucht, Spiele zu klassifizieren: Agon (Wettkampf), alea (Zufall, Chance), mimikry (Maskierung), ilinx (Rausch). Eine weitere Unterscheidung wird mit den Begriffen "paidia" und "ludus" getroffen. "Paidia" bezeichnet die unbekümmerte Lebensfreude, das Vergnügen, "ludus" das Bedürfnis, die anarchische Natur willkürlichen, gebieterischen und absichtlich hemmenden Konventionen zu unterwerfen, indem fortwährend schwierige Hindernisse eingebaut werden, um so den Weg zu dem ersehnten Resultat möglichst unbequem zu gestalten. Das Resultat ist dabei ohne jeden Nutzen, obwohl es zunehmende Anstrengungen, Geduld, Geschicklichkeit und Erfindungsgabe erfordert (S. 16).

CHATEAU verweist auf wesentliche Unterschiede in den Spielen der Kinder und denjenigen der Erwachsenen (1974, S. 6; 1976, S. 7ff.). Er wendet sich in diesem Zusammenhang auch gegen eine weite Fassung des Begriffes "Spiel", die jede unabhängige Tätigkeit, durch die sich der Mensch von der Arbeitsgemeinschaft trennt, als "Spiel" fasst. Dies hiesse so verschiedene Tätigkeiten wie die Jagd, das Kegeln, das Roulette usw. über das einzige Merkmal zu definieren, das sie gemeinsam hätten: Das Fehlen einer augenblicklichen Nützlichkeit (1976, S. 9). Während das Spiel für die Erwachsenen vorwiegend Zerstreuung ist, sieht CHATEAU den bewussten Zweck des Spiels des Kindes nach dem dritten Lebensjahr im Wunsch, sich gross zu zeigen. Damit ersetzt das Spiel die Arbeit, die dem Kind noch unmöglich ist. Es ist in einem tieferen Wesen ein Akt der Kindheit. Aus ihm erwachsen später neben der Arbeit die Kunst und der Sport, die vom Spiel "jenen Zug der persönlichen Betätigung und des Ernstes" behalten, den das Spiel nach dem 3. Lebensjahr annimmt" (1976, S. 379). Das Spiel der Kinder schliesst so einen moralischen Faktor ein, der Entwicklung wie Disziplin der Person betrifft.

"Der Mensch kann sich nur durch die Unterwerfung unter eine Regel erhöhen. Diese Wahrheit fühlt der Mensch seit der Kindheit des Individuum oder der Gattung. Es ist das Urprinzip des menschlichen Spielens. Darum finden wir im Spiel die tiefste Quelle des moralischen Bewusstseins" (S. 379).

ROEHRS weist darauf hin, dass das Spiel zwar einerseits auf Vollkommenung angelegt sei, andererseits aber durch seine Scheinzwecke eine Welt der relativen Freiheit verkörpere: Aufgrund der Annahme der Spielaufgabe, ihrer Gestaltung und unter Berücksichtigung von Inhalt und Regel entstehe die individuelle Freiheit, deren Begrenzung durch das Gesetz des Spiels und

die Interessenlage der Altersstufe, durch den Begriff "Scheinfreiheit" zum Ausdruck gebracht werden könne. Analog lässt sich auch von einer "Scheinzweckfreiheit" sprechen (1981 b, S. 82). Durch diese Scheinfreiheit und Scheinzweckfreiheit nimmt das Spiel einen Zwischenzustand ein, der ihm in scheinbar strenger Abhebung von der Lebenswirklichkeit eine relative Eigengesetzlichkeit verleiht, es andererseits aber in Bezug setzt zu den Lebensinhalten und -zielen. In seiner "Offenheit" und "Erfülltheit" umfasst es den ganzen Menschen und stellt "seine spielerische Grundregel spielend zur Disposition" (S. 82).

WIDMER hat auf dem Hintergrund eines anthropologischen Verständnisses des Spielens als Sonderform menschlichen In-der-Welt-Seins und Zu-sich-selbst-Seins Dimensionen des Spielhandelns ausgemacht (o. J.). Sie ermöglichen es, die verschiedenen Aussagen und Theorien des Spiels und des Spielens zu lokalisieren und in einen Gesamtzusammenhang zu stellen: Als *e x t e r n a l e* Dimension werden genannt: Die Sach-Umwelt, die personale Mitwelt, die abstraktive Gedankenwelt und der Transzendenz-Bezug. Als *i n t e r n a l e* Dimension werden das Spielen-Können (Physische Faktoren, kognitive Befähigungsfaktoren) und die Spielmotivation erwähnt. Zwischen den verschiedenen Dimensionen existieren Wechselbeziehungen, die WIDMER als "Dialogik" bezeichnet.

## 2.2. Ergebnisse

Zwischen den verschiedenen anthropologischen und phänomenologischen Betrachtungsweisen besteht ein Kern von Gemeinsamkeiten.<sup>4</sup> Besonders deutlich kommt dies zum Ausdruck, wenn man die verschiedenen Merkmalszuschreibungen einander gegenüber-

stellt. Allerdings werden sie zum Teil von den Autoren gegenseitig kritisiert. ROEHRS zum Beispiel hält die von SCHEUERL angeführten Charakteristika des Spiels für zu allgemein und zu wenig spielspezifisch:

"Dieser Einwand richtet sich einschränkend in erster Linie gegen den 'Moment der Freiheit' und den 'Moment der inneren Unendlichkeit'. Beides sind globale Begriffe, die in dieser uneingeschränkten Form trotz der zusätzlichen Interpretation das Spielgeschehen nicht differenziert genug auslegen. Weder für das mit Bauklötzen spielende Kleinkind oder für die Indianer spielenden Heranwachsenden oder für die Schachspieler gewährt die Spielsituation Freiheit oder Unendlichkeit noch 'will' sie 'Ewigkeit'" (1981, S. 49f).

Die von ROEHRS selbst genannten Wesensmerkmale Scheinfreiheit, Scheinzweckfreiheit, Erfülltsein und Offensein (1981b, S. 83), unterscheiden sich von den von SCHEUERL genannten Hauptmomenten allerdings nur wenig. RETTER spricht deshalb von einer "seltsamen Wiederannäherung an Scheuerl" (1982, S. 323).

Daneben lassen sich auch Unterschiede ausmachen. So besteht etwa Uneinigkeit hinsichtlich der Extension des Begriffes "Spiel": Sollen die in der Alltagssprache ebenfalls als "Spiel" bezeichneten subjektlosen Phänomene wie das "Spiel" der Wellen oder des Lichtes einbezogen werden, oder ist hier von analogisierendem und metaphorischem Sprachgebrauch zu sprechen? SCHEUERL zum Beispiel bezieht in seine Definition alle im Sprachgebrauch als "Spiel" bezeichneten Phänomene ein, also auch Spiele ohne Subjekt wie das Spiel des Lichtes auf den Wellen. Dieser Anschluss an analogisierende und metaphorische Sprachverwendungen führt aber zwangsläufig zu abstrakten Aus-

sagen, die für die Gestaltung von Praxiszusammenhängen wenig Hilfe bieten, etwa wenn das Problem der Notwendigkeit von "Freiheit" im Spiel anhand der Bewegung des Lichts auf den Wellen erläutert wird (1975b, S. 204). Deswegen ist es sinnvoll, hier nur Spiele in Betracht zu ziehen, die ein Subjekt haben und in Fällen wie dem eben geschilderten von analogisierendem Sprachgebrauch zu sprechen.

Beim Ausgehen von der Sprachwirklichkeit und einer unhistorischen Fassung von Merkmalen des Spiels wie "Freiheit", "Scheinhaftigkeit" usw. besteht im weiteren die Gefahr, dass reale und historische Wirklichkeiten des Spiels vernachlässigt werden. EICHLER zeigt in einer begriffsgeschichtlichen Analyse (1979), dass erst in Gesellschaften, die einen verbindlichen Begriff von "Ernst" entwickelt haben (zum Beispiel Japan, Rom, germanischer Sprachraum, nicht aber Griechenland und China) reaktiv eine Vereinheitlichung des Spielbegriffes erfolgte. Dabei erhielt dieser Spielbegriff komplementär zum positiv bewerteten "Ernst" eine negative oder ambivalente Semantik (unernst, untätig, scheinhaft, lasterhaft). Reformation, absolutistischer Staat und Puritanismus setzten dann die mit der Vereinheitlichung des Spielbegriffs verbundene Verengung auf den Bereich gesellschaftlich marginaler Inhalte endgültig durch. Erst in der Aufklärung erfolgte eine positive Einschätzung des Spiels, die in der Klassik zu eigentlichen Ueberhöhungen führte wie etwa in SCHILLERS vielzitierten Satz: "Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (SCHILLER 1967, S. 131).

Das neuerliche Entstehen einer positiven Semantik des Begriffes "Spiel" bringt aber definitorische Probleme mit sich: Bei einer positiven Bewertung von "Spiel" kommt es zu inhaltlichen Ueberschneidungen mit dem Wirklichkeitsbereich "Ernst/Arbeit". Gleichzeitig wird aber "Spiel" in Abgrenzung von "Ernst" de-

finiert: Formal-definitiorische und semantische Einheit zerbrechen. Entsprechend kritisiert EICHLER die phänomenologische Spielbetrachtung, weil sie die gesellschaftliche Existenz in einen Bereich der "Zweckbindung" und einen der "Freiheit" teilt. Damit aber werde sie zur ideologischen Basis eines von der Arbeit abgehobenen, individuell verfügbaren Freiraumes: In der verflochtenen Industriegesellschaft wird eine "säkularisierte" aristokratische Musse-Philosophie kultiviert (1979, S. 46)

Wenn auch die Kritik EICHLERS insofern überspitzt ist, als die Gleichsetzung von phänomenologischer Betrachtung und "Spiel-ideologie" undifferenziert ist, wird in ihr doch auf ein Problem hingewiesen, das nur unzureichend thematisiert wird: Spielformen und Spieltätigkeiten konstituieren sich in einem historisch-sozialen Rahmen. Seine Vernachlässigung bei der Erfassung des Wesens des Spiels dürfte nicht zuletzt dazu beitragen, dass die Aussagen über den pädagogischen Umgang mit Spielabläufen vage bleiben: Es stellt sich sodann auch die Frage, w e r bestimmte Tätigkeiten von Menschen als "Spiel" bezeichnet. Denn das Verstehen einer Situation als "Spiel" hat selbst Konsequenzen für das reale Geschehen worauf PORTELE hinweist (1975, S. 122). Deshalb ist es unabdingbar, auch das Selbstverständnis der Betroffenen in die Betrachtung einzubeziehen.

Unterschiedlich wird in den phänomenologischen Ansätzen auch die Frage der Abgrenzung des Kinderspiels vom Spiel der Erwachsenen betrachtet. Während die meisten Vertreter anthropologischer und phänomenologischer Sichtweisen keine prinzipiellen Unterschiede sehen, betont CHATEAU, dass das Spiel des Kindes nicht das Spiel der Erwachsenen sei, obwohl es mit dem gleichen Wort gezeichnet werde, da das Kind nicht zur Erholung und Zerstreuung spiele (1974, S. 7). Eine solche apodiktische Unterscheidung ist im Licht der Resultate der Erforschung historischer Veränderungen der Beziehungen zwischen

den Generationen (vgl. Kap. 4.) problematisch. Zum Beispiel gilt CHATEAUs Bestimmung der Erwachsenenspiele als randständige Form der Zerstreuung weder für andere Kulturen noch für vergangene Epochen unserer Gesellschaft.

Eine Problematik der phänomenologischen Betrachtung des Spielens liegt ferner darin, dass viele Aussagen sich einer empirischen Ueberprüfung entziehen, worauf RETTER in einer Rezension von ROEHRS 1981b verweist (1982, vgl. auch HECKHAUSEN 1973, S. 133). Es ist auch nicht abzustreiten, dass gelegentlich das Spielen idealisiert, in euphorischen Wendungen überhöht und dabei die realen Verhältnisse zu wenig einbezogen werden (vgl. dazu etwa die Beispiele "wilder Spiele" in SUTTON-SMITH 1983). Davon abgesehen liegt das Verdienst phänomenologischer und anthropologischer Betrachtungsweisen des Spielens darin, dass sie eine Fülle unterschiedlicher Aspekte in Gesamtdeutungen integrieren und zu klären versuchen, "was 'Spiel' oder 'spielen' denn eigentlich als solches sei und wodurch es sich für das unmittelbare Erleben von anderen Erscheinungen abhebe (SCHEUERL 1975b, 132).

In pädagogischer Hinsicht wird zum einen die Funktionalisierung und "Verzweckung" von Spielabläufen problematisiert:

"Die Offenheit und Unmittelbarkeit spontanen Spiels ist zu zerbrechlich, um nicht allzu durchsichtige Eindeutigkeiten von aussen her an ihrer Entfaltung gehindert zu werden. Gelungene Spielsituationen sind allemal vielseitig, spannungsreich und gefährdet. Die Vielseitigkeit aufzuschliessen, sie nicht zu gängeln, zu verzwecken, festzumauern - ihr vielmehr zu vertrauen, sollte das wichtigste Ziel guter Spielpädagogik sein und auch bleiben (SCHEUERL 1983, S. 40).

Andererseits wird auch auf die existentielle Notwendigkeit des Spielen-Könnens hingewiesen:

"Der spielende Mensch ist nicht der Sich-Zerstreuende, der den Boden eigentlicher Existenzhaltung und -gestaltung verlassen hat; das ist ein immer aufkommender Trugschluss. Der spielende Mensch ist vielmehr eine Metapher des Menschseins schlechthin, die die Hoffnung auf die Verwirklichung des Menschlichen im Menschen zu stärken vermag" (ROEHRS 1983, S. 64).

### 3. Spiel als Medium von Entwicklung und Sozialisation

Die entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Betrachtung<sup>5</sup> des Spielens geht davon aus, dass das Spiel für Kinder eine andere Bedeutung hat, als das Spiel der Erwachsenen: "Das Spiel der Kinder ist als wichtiger Mechanismus der Entwicklung in die Prozesse eingebunden, in denen das Kind altersspezifische Konflikte und Krisen aufarbeitet" (KRAPPMANN 1975, S. 47).

#### 3.1. Grundzüge der Entwicklung des Spielverhaltens

Im Anschluss an eine neuere Darstellung von NICKEL (1975, 1976) lässt sich die Entwicklung des Spielverhaltens bis zum Erwachsenenalter in groben Zügen etwa so zusammenfassen:<sup>6</sup>

Etwa um den 4./5. Monat experimentiert das Kind erstmals mit der Lallsprache. Ebenso kommt es zum unspezifischen Umgang mit verschiedenen Materialien. Solche Tätigkeits- und Funktionsspiele beherrschen die ersten beiden Lebensjahre.

Von der Mitte des 2. Lebensjahres an wandeln sich die Funktionsspiele zunehmend in Konstruktionsspiele, ohne ganz zu verschwinden, wobei sich nach einiger Zeit willkürlicher und wechselnder Bezeichnungen immer mehr die Absicht des Kindes zur Herstellung eines bestimmten Gegenstandes durchsetzt. Schliesslich kommt es zu planmässigem Vorgehen.

Die vorherrschende Spielform im Vorschulalter bildet das Rollenspiel mit einem ersten Höhepunkt zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr. Beim Schulkind wird das Spiel dann zunehmend realitätsbezogener und stärker ziel- und erfolgsausgerichtet. Beim Rollenspiel zeigt sich dies etwa im Bemühen, das Verhalten der dargestellten oder imitierten Personen möglichst genau darzustellen.

Auch bei Konstruktionsspielen kommt es zum wirklichkeitsgetreuen Herstellen und Wiedergeben und zur funktionsgerechten Gestaltung. Besonders bedeutend ist das zunehmende Streben nach Erfolg, verbunden mit dem Einsatz logischen Denkens bei den zunehmend beliebten Gesellschaftsspielen. Sind es zu Beginn noch einfachere Würfelspiele, so wächst mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung das Interesse für strategische Spiele (Mühle, Dame, Schach usw.).

Auch unter sozialem Aspekt ist eine Wechselwirkung mit dem Entwicklungsstand feststellbar: Interaktions- und Kooperationserfahrungen ermöglichen schliesslich den Verzicht auf eng umschriebene Regelspiele und eine zunehmend freiere Gestaltung. Entsprechend entwickelt sich in der Spielgruppe eine Binnenstruktur mit einer differenzierten Rollenverteilung.

VAN DER KOOIJ hat die Häufigkeit von Spielformen bei 330 drei- bis neunjährigen Kindern untersucht (1974). Es ergaben sich folgende Verteilungen (nach der Darstellung in 1983a):

- Bei Beginn des Vorschulalters steht das W i e d e r - h o l u n g s bzw. F u n k t i o n s s p i e l mit 65 % im Vordergrund.
- Mit zunehmendem Alter wird das I m i t a t i o n s - bzw. R o l l e n s p i e l wichtiger, das im Alter von 6 Jahren einen Maximalwert von 45 % einnimmt.
- Das K o n s t r u k t i o n s s p i e l wird in relativ konstanten Häufigkeiten von zwischen 3 und 10 % gespielt.
- Das G r u p p i e r u n g s - bzw. R e g e l - s p i e l steigt mit zunehmendem Alter fast stetig an, um mit 9 Jahren bereits 30 % Spielanteil zu haben.

Damit ist die Entwicklung des Spielverhaltens allerdings erst beschrieben, aber noch nicht erklärt. Wir wenden uns deshalb im folgenden einigen Versuchen zu, die funktionale Bedeutung des Spielens für die Entwicklung und die Sozialisation des Kindes zu bestimmen.<sup>7</sup>

### 3.2. Funktionale Bedeutung: Erklärungsansätze

---

#### 3.2.1. Aeltere Phasentheorien

---

Die ersten entwicklungspsychologischen Betrachtungen des kindlichen Spielens erfolgten innerhalb phasentheoretischen Ansätze (BUEHLER 1967, urspr. 1928). Aus ihnen wurden auch pädagogische Konsequenzen abgeleitet, etwa bezüglich der Wahl geeigneter Spielmittel für die Kinder, wo die Forderung nach Phasen-

adäquatheit aufgestellt wurde (HETZER 1931). Ueber solche Phasenbilder des kindlichen Spielens wurde einerseits ein Beitrag zur pädagogischen Aufklärung geleistet. Andererseits beruhen Phasentheorien vom heutigen Stand der Entwicklungspsychologie aus gesehen auf theoretisch zweifelhaften Grundlagen. Dies gilt insbesondere auch für die meist mit Phasentheorien verbundene Ueberbetonung endogener Ursachen (vgl. etwa die Kritik in OERTER 1971, S. 59ff.).<sup>8</sup>

### 3.2.2. Die kognitive Spieltheorie von Piaget

---

Kinder spielen nach PIAGET/INHELDER weil sie vor Anpassungsproblemen stehen: Sie haben sich sowohl in eine Gesellschaft von Erwachsenen einzufügen, deren Interessen und Regeln ihnen fremd bleiben, als auch in eine physikalische Welt, die ihnen übermächtig gegenüber steht. Das Spiel verhilft ihnen dabei zu einem affektiven und intellektuellen Gleichgewicht, weil es einen Tätigkeitsbereich darstellt, "dessen Motivation nicht die Anpassung des Wirklichen an das Ich, sondern im Gegenteil, die Anpassung des Ichs an das Wirkliche ist" (1972, S. 66). Das Spiel transformiert so Wirklichkeit durch Assimilation, während die Nachahmung Akkomodation an äussere Modelle und Intelligenz Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation darstellt.

In "Nachahmung, Spiel und Traum" (1969) unterscheidet PIAGET auf dem Hintergrund dieser Funktionsbestimmung drei Spielformen mit unterschiedlicher Struktur: Das Uebungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel, wobei die einzelnen Formen noch weiter unterteilt werden.

Im sensomotorischen Stadium der Entwicklung (ca. 2. - 18. Monat)

tendiert das Kind dazu, neu erworbene sensomotorische Schemata spielerisch zu wiederholen, indem es die Objekte seiner Umgebung in vorhandene Bewegungsmuster einbezieht, schüttelt, hin- und herbewegt, fortwirft und wieder aufhebt usw. PIAGET spricht hier von " U e b u n g s s p i e l e n " (S. 152).<sup>9</sup>

Das Auftreten der " S y m b o l s p i e l e " geht einher mit der Fähigkeit zum symbolischen oder repräsentativen Denken. Es tritt erstmals gegen Ende des 2. Jahres auf und lässt sich vom Übungsspiel deutlich abgrenzen.<sup>10</sup>

"Im intellektuellen Übungsfeld hat das Kind kein Interesse für das, was es fragt, oder das, was es behauptet, und allein die Tatsache, Fragen zu stellen oder zu phantasieren, bereitet ihm Freude, während es sich hingegen im Symbolspiel für die symbolisch dargestellten Realitäten interessiert, wobei das Symbol lediglich dazu dient, diese Realitäten darzustellen" (S. 157).

Häufig dient das Symbolspiel auch dazu, unangenehme Situationen durch Kompensation und Katharsis zu überwinden.

Im Alter von 4 bis 7 Jahren kommt es zur Rückentwicklung der Symbolspiele, die sich immer mehr der Wirklichkeit annähern, so dass das Symbol immer stärker imitative Darstellung der Wirklichkeit bedeutet. Zwischen 7/8 und 11/12 Jahren lässt sich ein weiterer Rückgang der Symbolik feststellen zugunsten der Regelspiele oder der symbolischen Konstruktion, die sich mehr und mehr der zielgerichteten und angepassten Arbeit nähern (S. 181).

Das Regelspiel erscheint in der Entwicklung des Spielverhaltens relativ spät, hat aber im ganzen weiteren Leben einen hohen

Stellenwert und entwickelt sich zum Teil noch weiter. Als Grund nennt PIAGET die Tatsache, dass das Regelspiel "die spielerische Aktivität des sozialisierten Wesens" darstellt: Wie das Symbol die einfache Übung ersetze, sobald das Denken aufgetaucht ist, so ersetze die Regel das Symbol und ordne sich die Übung ein, sobald gewisse soziale Beziehungen aufgebaut sind (S. 183).

Regeln bedeuten Verpflichtungen gegenüber dem Spielpartner in Form überdauernder sozialer Realitäten, die entweder von Generation zu Generation weitergegeben werden, oder auf zeitlich begrenzter Übereinkunft beruhen. Dabei können die Regelspiele unterschiedlicher Herkunft sein: Sie können ehemaligen Gebräuchen der Erwachsenen oft magisch-religiösen Ursprungs entstammen oder aus sensomotorischen Übungsspielen oder Symbolspielen, die nun kollektiv gespielt werden, abgeleitet sein, bei ganzem oder teilweisem Verlust des ursprünglichen Inhalts.<sup>11</sup> Im weiteren scheint PIAGET der Ansicht zu sein, dass Regelspiele immer mit einem Wettkampf der Beteiligten verbunden sind.

PIAGETs Spieltheorie wurde verschiedentlich kritisiert, so etwa von SUTTON-SMITH, der darauf hinweist, dass PIAGETs These, das Spiel könne funktional als eine der adaptiven Intelligenz zugeordnete Aktivität verstanden werden, zu Widersprüchen innerhalb des eigenen Systems führe (1973b, S. 44).<sup>12</sup> PIAGET vernachlässige zudem die Bedeutung des "divergenten" Denkens gegenüber dem "gerichteten". Gerade hier aber lägen die spezifischen Möglichkeiten des Spiels. Auch ELKONIN als Vertreter der russischen kultur-historischen Schule der Psychologie hebt sich von ihm deutlich ab (vgl. Kap. 3.2.4.).

### 3.2.3. Die phänomenologische Spieltheorie von Chateau

Auf einen weiteren bedeutsamen Ansatz, die Spieltheorie von

CHATEAU, wurde bereits bei der Diskussion anthropologischer Sichtweisen eingegangen. Ergänzend sei hier angeführt, dass in dieser Spieltheorie ebenfalls entwicklungspsychologische Fragestellungen angeschnitten werden. Dabei werden die frühkindlichen Spielaktivitäten als Folge eines inneren Aktivitäts-triebes erklärt. Nach dem sechsten Lebensjahr wird dann das Bedürfnis nach Integration in das Spiel der Älteren bestimmend und im Spiel Selbstbestätigung gesucht. Aufgrund von Querschnitten unterscheidet CHATEAU zwischen Spielen ohne Regeln und Spielen mit Regeln.

Die n i c h t g e r e g e l t e n Spiele werden klassifiziert in:

- a) Spiele der konkreten Intelligenz
  - Funktionale Spiele (z.B. Strampeln)
  - Hedonistische Spiele (z.B. Spiele mit der Klapper)
  - Erforschspiele (z.B. Erforschen des eigenen oder fremder Körper)
  - Manipulationsspiele (z.B. Spiel mit Maikäfern)
- b) Spiele der inneren Selbstbehauptung
  - Zerstörspiel (z.B. zerschlagen)
  - Unordnungsspiele (z.B. Neckereien)
  - Aufbrausespiele (z.B. lauthals schreien)

Die g e r e g e l t e n Spiele, welche vor allem ab 7 Jahren vorkommen, werden unterteilt in:

- a) Spiele der segmentären Gruppe
  - Figurative Spiele
    - o Nachahmungsspiele (z.B. von Personen aus dem eigenen Leben)
    - o Illusionsspiele (z.B. Puppenspiele)

- Objektive Spiele
  - o Bauspiele (z.B. Meccano)
  - o Arbeitsspiele (z.B. Kinderessen)
- Abstrakte Spiele
  - o Spiele mit willkürlicher Regel (z.B. Hickeln)
  - o Heldentaten (z.B. Stelzengehen)
  - o Wettkampfspiele (z.B. Dame)

#### b) Zusammenwirksspiele

- Kooperative Wettspiele (z.B. Blinde Kuh)
- Spiele mit strenger Regulierung
  - o Tänze (z.B. Abzählreime)
  - o Zeremonie (z.B. Heirat)

In funktionaler Hinsicht betont CHATEAU vor allem den Beitrag des Spielens für die Bildung des moralischen Bewusstseins, das über die Erkenntnis der Notwendigkeit der Unterwerfung unter Regeln entsteht. Damit das Ich sich voll bestätigen kann, muss sich die Tendenz zur Bestätigung des Ich mit einer Ordnungsdenz verbinden. Dazu wäre das kleine Kind allein nicht imstande. Es ist die Kindergesellschaft als Hüterin der Traditionen, die die Mittel bereitstellt, um die anarchische Tendenz der Selbstbestätigung in Ordnung zu halten. Sie hält die Ordnung auch durch ihre strenge Hierarchie aufrecht und führt gleichzeitig durch die Zusammenarbeit zum Begriff der Gegenseitigkeit:

"Die Moralität, die zunächst darauf beruht, sich einer willkürlichen Ordnung zu beugen, dann einer Ordnung, die in den herkömmlichen Spielregeln enthalten ist, besteht für den Jugendlichen darin, sich gegen einen

anderen genauso zu verhalten, wie gegen sich selber" (1976, S. 381).

Neben dieser moralischen Funktion kommen dem Spielen noch weitere pädagogisch bedeutsame Funktionen zu:

- Es liefert dem Kind neue motorische Schemen: "Ohne das Spiel bliebe das Kind ebenso unbeweglich und eines abgestuften Verhaltens unfähig wie ein Neugeborenes, denn die organisierte Reife hat ohne funktionale Übung keinen grossen Wert" (S. 362).
- Das Spiel ermöglicht dem Kind den Besitz von Strukturen, mit denen es in die Welt treten kann, um sie zu messen und zu zeichnen: "Wenn das Spiel auch nicht die einzige Tätigkeit ist, die solche Rahmen liefert, so hilft es doch zu einem guten Teil zur Bildung und zu Ordnung unserer Begriffe mit. Es liefert Materialien, um mit ihnen die Welt auf der Ebene der Vorstellung zu bauen" (S.382).
- Das Spiel ist eine Quelle des Analyse- und Syntheseprozesses, es begünstigt die Entwicklung konzeptualer Verbindungen, wobei allerdings dieses Erforschen der Begriffe und ihrer Verbindungen subjektiv bleibt: Das Spiel führt nur zufällig zur Sache. Deswegen kann es nicht den Platz der Arbeit einnehmen: "Wenn man will, dass das Kind das Wirkliche erreichen soll, so darf man nicht das Spiel zuhulfe rufen, sondern die Arbeit" (S.384). Es wäre demnach nach CHATEAU ein schwerer Fehler, wenn man die Methoden der "Maternelle" auf die Volksschule anwenden wollte. Denn eine Methode "schickt sich nur für ein Alter und für dieses allein" (S. 386). Wer Kinder deshalb in einem Alter mit Grammatik oder Zahlen spielen lässt, wo bereits "Aufgabenbewusstsein" möglich ist, hält das Kind auf einer überwundenen Geistesstufe zurück. Deshalb ist eine "Erziehung der Erleichterung" abzulehnen:

"Ein Wesen, das sich als Mann sieht, und das Ihr Kind behandelt! Da wäre die alte, langweilige Erziehung besser als eine Erziehung des verwöhnten Kindes, wenn man vergisst, dass das Spiel die Lehre für die Disziplin ist, und die Schule die Lehre für die Arbeit!" (S. 388).

### 3.2.4. Die kulturhistorische Spieltheorie von Elkonin<sup>13</sup>

---

Bei der Einschätzung der Bedeutung des Spiels in der Entwicklung des Menschen steht man nach ELKONIN vor folgender Alternative: Entweder ist das Spiel Reaktion des Kindes auf die Enge seiner Welt oder es ist die Wiedergabe der für das Kind anziehenden Tätigkeit der Erwachsenen. FREUD und PIAGET vertreten die erste Auffassung und gelangten deshalb zu einer Theorie der "zwei Welten", die unverbunden nebeneinander stehen:

"Das Kind lebt in einer geteilten Welt der Erwachsenen - die eine ist seine Welt, und die andere ist die Welt der Erwachsenen. Diese zwei Welten, diese zwei Wirklichkeiten sind prinzipiell unvereinbar, denn jede gründet sich auf andere Prinzipien. Das eine ist die Welt des Lustprinzips und das andere die Welt des Realitätsprinzips" (ELKONIN 1980, S. 167).

Die kulturhistorische Schule vertritt in ihrer materialistischen Auffassung die zweite Betrachtungsweise: Phylogenetisch ist das Spiel aus einer ursprünglichen Einheit von Spiel, Lernen und Arbeiten entstanden. In dieser Einheit eigneten sich die Kinder der Urgesellschaft die für das gesellschaftliche Leben notwendigen Qualifikationen an (Äußeres Zeichen: Fehlen von Spielzeugen in dieser Zeit). Mit der Komplizierung der Produktionsverfahren trat das Spiel als von der Arbeit getrennte Erscheinung

auf. Besonders bedeutend ist dabei das Rollenspiel, das den Kindern das probeweise Durchführen von gesellschaftlichen Handlungsvollzügen erlaubt (zum Beispiel Jagen). Auf diese Weise kommt es zur Vergegenständlichung und Aneignung der objektiven Realität im Spiel (Spiel als "Kind der Arbeit").

Ontogenetisch entsteht die Spielhandlung aus vom Gegenstand bestimmten Handlungen, die zuerst durch die vielfältige Benutzung von Gegenständen, dann durch logisch miteinander verbundene Handlungen abgelöst werden. Konstituierend für die Spielhandlung ist dabei das Sichhineinversetzen des Kindes in irgendeine Rolle: "Anders kann man nicht spielen. Sobald eine Rolle auftaucht, entsteht auch gleich ein Spiel" (S. 299).

Ueber solche Rollenspiele, die nicht spontan entstehen, sondern von den Erwachsenen angeleitet werden (wenn auch zum Teil unbewusst), kann der Widerspruch überwunden werden zwischen dem Bedürfnis des Kindes, so zu handeln wie die Erwachsenen und seiner Unfähigkeit dazu (S. 276). Im entwickelten Rollenspiel steht dabei nicht der Gegenstand bzw. die darauf bezogenen Handlungen im Vordergrund, sondern die zwischenmenschlichen Beziehungen, die sich über die Handlungen mit den Gegenständen realisieren.

Verglichen mit PIAGET betont ELKONIN vor allem diejenigen Spielformen, bei denen Erwachsene und Kinder miteinander in Beziehung treten. PIAGET vernachlässige, dass dies schon sehr früh der Fall sei, nicht erst auf der Ebene der Regelspiele. Der Spontaneität des Verhaltens wird dabei relativ wenig Bedeutung beigemessen: Die Vorstellung, dass sich das Rollenspiel spontan entwickelt, beruht nach ELKONIN darauf, dass die Erwachsenen es nicht merken, wie sie die Kinder hiebei anleiten (S. 276).

Anders ist auch die Einschätzung der Rolle der Phantasie. ELKONIN bestreitet - auch gegenüber WYGOTSKI - dass das Kind eine grössere Phantasie als der Erwachsene hat. Denn nicht die Phantasie sei Ursprung des Spiels, sondern die Bedingungen der Spielhandlungen machen Phantasietätigkeit erforderlich. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob ELKONIN nicht jene Spielphänomene überbetont, die ins Konzept passen und andere ausser acht lässt (Spiele z.B., die der Selbstfindung dienen). Dieser Verdacht verstärkt sich noch, wenn man die erzieherischen Konsequenzen betrachtet, die zum Beispiel HECKMANN (1975) ableitet.

### 3.2.5. Die integrative Spieltheorie von Sutton-Smith

SUTTON-SMITH (1973a, 1974, 1975, 1980) versucht in seinen verschiedenen Arbeiten Ergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen zu integrieren (kulturvergleichende Forschung, Entwicklungspsychologie, Sozialisationsforschung). Im Gegensatz zu anderen Ansätzen werden weder vorhandene Spielformen klassifiziert, noch wird das Spielen in einer übergreifenden Konzeption von Entwicklung situiert. Im Vordergrund stehen vielmehr Veränderungen von Strukturen des Spielverhaltens. Das Spiel wird dabei - anders als etwa bei PIAGET - als weitgehend autonomer Bereich menschlichen Verhaltens abgesehen, der in seiner Ausdifferenzierung von vorhergehenden Spielerfahrungen beeinflusst wird. Spielen bereitet dem Kind Möglichkeiten, Erfahrungen zu verarbeiten (zum Beispiel durch Umkehr alltäglicher Machtbeziehungen) und spätere Verhaltensweisen vorwegzunehmen. Dadurch werden neue Verhaltensmöglichkeiten geschaffen und das Repertoire erweitert. Neben dieser innovativen Funktion des Spielens ("Spielen als Mittler des Neuen") dient das Spiel auch der Sozialisierung von Konflikten. Die dabei verarbeiteten Probleme sind abhängig vom sozialen und kulturellen Umfeld, wie Kulturvergleiche zeigen.

Jüngst hat SUTTON-SMITH insofern eine Akzentverlagerung vorgenommen, als er (am sportwissenschaftlichen Hochschultag 1982 in Tübingen) auf die Gefahren einer Idealisierung des Spiels hingewiesen hat. Denn während das Spiel-Thema an wissenschaftlichem Status gewonnen habe, sei es zugleich in eine breite Strömung ideologischen Denkens über die Freizeit hineingeraten und dabei in seinem Wesen nur partikulär erfasst worden. Eine solche Idealisierung des Spiels sieht SUTTON-SMITH beim "grössere(n) Teil der allgemein anerkannten Spieltheorie". Sie zeige sich darin, dass "wilde" Formen des Spiels und ihre Bedeutung nicht hinreichend berücksichtigt seien. Als Beispiel aus dem Spielbereich der Erwachsenen wird das Autofahren unter Alkoholeinfluss erwähnt. Als Beispiele aus dem Spielbereich der Kinder werden u.a. die Bedeutung von Machtkämpfen sowie absurde und obszöne Spiele genannt.

Spieltheorien, die wie etwa diejenigen von HUIZINGA Aspekte wie Freiheit, Flexibilität, positive Affekte, herausheben, vereinfachen und romantisieren zu stark: Spielabläufe können auch negativ und riskant sein. Statt auf solche Merkmale sollte man sich deshalb mehr auf die Bedeutung der "Subjektivität" des Spielers konzentrieren: "Spiel ist der Bereich, in dem das Ungesagte ausgedrückt wird, in dem Wünsche erfüllt und nicht-anerkannte Sehnsüchte gestillt werden" (S. 74). Letztlich bleibt es eine Sprache, "in der wir uns unsere Geheimnisse mitteilen" (S.75).

### 3.2.6. Ergebnisse

Vergleicht man die dargestellten Erklärungsansätze miteinander, zeigt sich als Gemeinsamkeit die Tatsache, dass dem Spielen der Kinder eine grosse Bedeutung für die Entwicklung und Sozialisation zugemessen wird. Allgemein wird das Spiel dabei mit "Kind-

sein" in eine Verbindung gebracht. Dass auch Erwachsene spielen, gerät selten ins Blickfeld.<sup>14</sup> Unterschiede bestehen in der Einschätzung der Funktionen des Kinderspiels bzw. in ihrer Gewichtung. Zum einen wird der Aspekt der Verarbeitung aktueller Probleme des Kindseins in den Vordergrund gestellt, zum anderen der Aspekt der Vorbereitung auf spätere Phasen des Lebens (Erwachsenenalter). Unterschiedlich ist auch die Beurteilung der Notwendigkeit und des Sinnes einer pädagogischen Beeinflussung des Spielens der Kinder sowie der Art dieser Beeinflussung. Die Spielpädagogik der kulturhistorischen Schule der Psychologie vertritt zum Beispiel die Notwendigkeit einer starken Beeinflussung der Spieltätigkeiten der Kinder. So fordert HECKMANN, dass die aus phänomenologischer Sicht (zum Beispiel von FLINTER 1982, urspr. 1972) vertretene These, dass das freie Spiel die primäre Spielform der Kinder sei, "auf den Kopf gestellt werden müsse":

Zur Begründung wird auf die Gefahr hingewiesen, dass bei einer Ueberbetonung des "freien Spiels" die Kinder in ihren täglich erfahrenen sozialen Stereotypen befangen bleiben. Demgegenüber finden sich zum Beispiel bei PIAGET keinerlei Aussagen, die auf die Annahme einer Notwendigkeit einer pädagogischen Beeinflussung des Spielens der Kinder schliessen lassen.

Eine "mittlere Position" hinsichtlich des Ausmasses einer pädagogisch motivierten Einflussnahme wird dort vertreten, wo zwar eine eigentliche Funktionalisierung der Spieltätigkeit der Kinder ablehnt, aber auf die Notwendigkeit einer Einflussnahme hingewiesen wird, um dadurch die Voraussetzung für erfolgreiches Spielen zu schaffen. So ist z.B. HETZER (1978) der Meinung, dass das Kind beim Spielen individuelle Hilfe brauche, die aber vorwiegend indirekt sein müsse (Bereitstellen von Material und geeigneten Räumen, Schutz vor Gefahren, Hilfe beim Lösen von Konflikten).

Ein wesentlicher Mangel der vorliegenden entwicklungspsychologischen Spieltheorien besteht darin, dass oft einzelne Spielphänomene und -formen herausgegriffen, und darauf bezogene Aussagen vorschnell verallgemeinert werden. Dies gilt sowohl für PIAGET als auch für ELKONIN, die beide defizitäre Aspekte des kindlichen Spiels besonders betonen. Bei PIAGET spielt das Kind, weil ihm höhere Formen der Wirklichkeitsbewältigung nicht zugänglich sind. ELKONIN beschränkt sich auf solche Formen, die spätere Erwachsenenrealität vorbereiten. Demgegenüber scheint es angesichts der Fülle und Verschiedenartigkeit der Spielphänomene sinnvoll, dem Spiel als Medium von Entwicklung und Sozialisation *v e r s c h i e d e n e* Funktionen zuzuschreiben: Neben der Vorbereitung auf spätere Tätigkeiten auch die Verarbeitung aktueller Probleme. Diese multifunktionale Bedeutung von Spielabläufen für die Entwicklung und Sozialisation des Menschen kommt am stärksten im Ansatz von SUTTON-SMITH zum Ausdruck.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Notwendigkeit einer Synthese der verschiedenen Theoriensätze hinzuweisen. Dabei wären insbesondere die Zusammenhänge zwischen sozialen und kognitiven Prozessen zu klären. Weiterführen könnte hier der Ansatz von VAN DER KOOIJ/VRIJOF (1980), die für die Beobachtung und Analyse von Spielverhalten drei aufeinander bezogene Dimensionen unterscheiden:

- die Art des Verhaltens (sensomotorisch, kognitiv, emotional und sozial)
- die Spielintensität (hier wird im Anschluss an LEVY 1978 unterschieden zwischen intrinsic motivation, internal locus of control, suspension of reality)
- der Gebrauch von Spielzeug (vgl. VAN DER KOOJK 1983b, bes. S. 325ff).

Weiterführen könnte dieser Ansatz vor allem deshalb, weil er über Spielverhaltensskalen empirische Forschungen insbesondere über die Beziehungen zwischen Spielverhalten und anderen Verhaltensweisen ermöglicht.

#### 4. Soziale Determinanten des Spielens

Dass Menschen spielen, liegt - wie biologische und entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen - in ihrer Natur. Daneben sind auch soziale Einflüsse wirksam. Sie zu beachten, ist wichtig, um der Gefahr voreiliger Ortologisierungen zu begegnen. Im folgenden werden zuerst einige kulturvergleichende und historische Aspekte aufgegriffen, dann einige aktuelle Phänomene thematisiert.

Forschungen von SUTTON-SMITH (1973a, 1978) haben ergeben, dass einige Grundtypen des Spiels in allen Kulturen vorkommen: Erkundungsspiele, Bauspiele, Geschicklichkeitsspiele, Rollenspiele. Verschieden sind aber Organisationsgrad und Differenzierung in einzelnen Kulturen bzw. Subkulturen. Zum Beispiel ist uns das Erkunden von Landschaft, von Unterschlupfmöglichkeiten, von Tier- und Feindverstecken weitgehend verlorengegangen, wohingegen in anderen Kulturen mit festgelegten Bau- und Organisationsformen das Konstruktionsspiel wenig entwickelt ist. Unterschiedlich ist in einzelnen Kulturen auch die Einstellung zum Wettkampf.

ROBERTS u.a. (1976) vermuten, dass die Häufigkeit von Strategiespielen mit einem grösseren Ausmass an Strenge in der Reinlichkeitserziehung und häufiger Belohnung von Gehorsamleistungen zusammenhängt. Zufallsspiele ständen in Verbindung zur Betonung verantwortungsbewussten und leistungsbetonten Verhaltens. Den Geschicklichkeitsspielen lägen Konflikte zwischen unabhängigem

und selbstbewusstem Verhalten zugrunde.<sup>15</sup>

SUTTON-SMITH deutet die Ergebnisse solcher und ähnlicher Untersuchungen mit einer Konflikt-Enkulturations-Hypothese. Sie besagt, dass durch Kindererziehungspraktiken hervorgerufene Konflikte (man wird für die Ausübung bestimmter Verhaltensweisen belohnt oder bestraft) die Bereitschaft erzeugt wird, sich symbolischen Systemen (Spielen) zuzuwenden, die in Rollenumkehrungen diese Konflikte abbilden. Eine über längere Zeit sich erstreckende Beteiligung an diesen Spielformen führe zum Erwerb von Verhaltensweisen, die funktionalen Wert für kulturell nutzbare Verhalten hätten und Transfer ermöglichen (1978, S. 106).

Auch innerhalb der gleichen Kultur lassen sich soziale Einflüsse feststellen: So machten schon in den zwanziger Jahren Untersuchungen auf schichtspezifische Einflüsse auf das Spielverhalten der Kinder aufmerksam. Auch neuere Untersuchungen bestätigen den Sachverhalt.<sup>16</sup> HETZER weist darauf hin, dass Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten nicht nur einen unterschiedlichen Bestand von Spielzeugen haben, sondern auch anders spielen: Kinder aus der Unterschicht seien ungeschickter bei der Handhabung von Spielzeug, weniger initiativ und weniger ansprechbar für den Aufforderungsgehalt von Spielmitteln:

"Es scheint wichtig zu sein, festzustellen, dass Unterschiede schon sehr früh auftreten und dass sie keinesfalls nur das Niveau der Spieltätigkeiten, Ungeschick im Umgang mit dem Spielzeug, mangelndes Verständnis für ein Spiel mit dem Erwachsenen, etwa das Hin- und Herrollen eines Balles, betreffen. Es handelt sich zweifellos auch um Unterschiede der Einstellung" (1972, S. 123f.).

SMILANSKY stellt fest, dass Kinder aus "unteren sozialen Schichten" weniger spielen, daher weniger Spielfähigkeiten haben und weniger Spielbereitschaft zeigen (1973). Sie konnte auch nachweisen, dass über soziale Rollenspiele kompensatorische Effekte bewirkt werden können.

Auch eine historische Betrachtung der Veränderungen des Spielverhaltens in unserer Kultur verweist auf die Bedeutung sozialer Determinanten. Vorliegende Darstellungen solcher Veränderungen haben allerdings meist einen geringen theoretischen Gehalt: Etwa wird erwähnt, dass "Kinder immer schon gespielt" haben oder aufgezeigt, wie sich konkrete gesellschaftliche Erscheinungen in bestimmten Spieltätigkeiten oder Spielzeugen niederschlagen (vgl. zum Beispiel Geschichten des Spielzeugs in der Art von GROEBER/METZGER 1965). Mehr Substanz haben Ansätze, die historische Veränderungen in den Spieltätigkeiten von Erwachsenen und Kindern im Rahmen der Veränderungen der Beziehungen zwischen den Generationen diskutieren:

1960 hatte ARIES in "L'enfance sous l'ancien régime" (dt. 1975) erstmals auf einen grundlegenden Wandel in den Beziehungen zwischen den Generationen seit Beginn der Neuzeit hingewiesen. Seither wurde dieser Wandel weiter erforscht, dokumentiert und diskutiert (vgl. zum Beispiel SHORTER 1977, DE MAUSE 1977, WEBER-KELLERMANN 1974 a u.b., JOHANNSEN 1978). Er trägt im wesentlichen folgende Merkmale:

- In der Gesellschaft des Mittelalters und der frühen Neuzeit waren die Lebensbereiche von Kindern und Erwachsenen kaum voneinander abgegrenzt: Beide verrichteten mehr oder weniger die gleichen Arbeiten, trugen die gleiche Art von Kleidern, sahen und hörten die gleichen Lieder, spielten die gleichen Spiele und erlitten bei Vergehen die gleichen Strafen.

- Erst im Uebergang zur Neuzeit (16./17. Jht.) kam es mit schichtspezifischen und zum Teil auch regional bedingten Unterschieden zu einer zunehmenden Trennung der Welt der Kinder und der Erwachsenen (zuerst und besonders ausgeprägt beim Bürgertum), wobei dieser Wandel in den Beziehungen zwischen den Generationen eingebettet war in umfassende gesellschaftliche Veränderungen (Industrialisierungsprozess, politischer Machtgewinn des Bürgertums, Entstehen der Kleinfamilie im heutigen Sinne usw.).
  
- Damit verbunden war eine veränderte Stellung des Kindes: "Kinder erlebten eine historische Statusaufwertung insofern, als sie von den Erwachsenen zunehmend Aufmerksamkeit erfuhren und man sich um sie immer mehr 'kümmerte'. Dabei aber ist die moderne Einschätzung von Kindern durch Ambivalenzen gekennzeichnet: Einfühlung paart sich mit Kontrolle, Gehätschel mit Verdrossenheit, Schutz mit Entmündigung" (DOEHLEMAN 1979, S. 40).
  
- Die Entmischung der Lebensbereiche hatte zudem eine stärkere Pädagogisierung im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern zur Folge. Die Beziehungen zu den Heranwachsenden wurde "mittelbar" (von Hentig). Das zunehmend pädagogische Verhältnis zeigte sich sowohl im Alltagsleben (Veränderung der familiären Situation), als auch in der Tatsache, dass die schulische Sozialisation immer weitere Kreise erfasste und schliesslich zum Grundmerkmal von Kindheit und Jugend wurde (und diese zeitlich beträchtlich verlängerte). Diese Pädagogisierung des Verhältnisses der Erwachsenen zu den Kindern hängt zusammen mit verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Wandels: Zunehmender Qualifikationsbedarf in Industrie und Verwaltung, Unanschaulichkeit der Verhältnisse, die ein imitatives Lernen nur beschränkt erlauben. Eine wesentliche Rolle dürften auch Veränderungen im Affekthaushalt der Erwachsenen gespielt haben (s.u.).

Während auf der Ebene der Fakten im grossen und ganzen Einigkeit herrscht, gehen Ursachenerklärungen und Bewertungen zum Teil beträchtlich auseinander. Beim ARIES herrscht eine zivilisationskritische Tendenz vor, indem die historische Entwicklung der "Kindheit" als zunehmende Einschränkung kindlicher Handlungsspielräume interpretiert wird. Als besonders bedeutsam werden Veränderungen in den Bereichen Familie und Schule betrachtet:

"Die Familie und die Schule haben das Kind mit vereinten Kräften aus der Gesellschaft der Erwachsenen herausgerissen. Die Schule hat das einstmals freie Kind in den Rahmen einer zunehmend strengeren Disziplin gepresst, die im 18. und 19. Jahrhundert in die totale Abgeschlossenheit des Internats einmünden wird. Die Besorgnis der Familie, der Kirche, der Moralisten und der Verwaltungsbeamten hat dem Kind die Freiheit genommen, **derer** es sich unter den Erwachsenen erfreute" (1975, S. 15).

Demgegenüber betrachtet DE MAUSE die Geschichte der Kindheit als einen "Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen (1977, S. 12). Er geht davon aus, dass die zentrale Antriebskraft historischen Wandels weder in der Technologie noch in der Oekonomie zu finden ist, sondern in den psychogenen Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, die sich aufgrund der Generationenfolge der Interaktionen zwischen Eltern und Kinder ergeben (1977, S. 14).<sup>17</sup>

Die Divergenz der Erklärungsansätze ist nicht zuletzt durch forschungsmethodische Unterschiede bedingt, wobei sowohl die Studien von ARIES als auch diejenigen von DE MAUSE Schwächen haben.<sup>18</sup>

Was nun die Veränderungen im Bereich der Spieltätigkeiten von Kindern und Erwachsenen betrifft, fällt besonders auf, dass früher Erwachsene auch Spiele betrieben, deren Ausübung in der Öffentlichkeit heute Aufsehen erregen würde: Reifen rollen, Reiterkämpfe usw. Die Tatsache, dass solche Spiele mit dem Erwachsenenstatus heute nicht mehr vereinbar sind, lässt sich mit ELIAS' Theorie des Zivilisationsprozesses erklären. Danach hat sich der Affekthaushalt der Erwachsenen in einem Prozess der Zivilisierung grundlegend verändert, indem die Peinlichkeitsgrenze sich verschob (Einschränkung des Auslebens von Affekten, zunehmende Regulierung des Triebhaushaltes) und Fremdwänge durch Verinnerlichung in Selbstzwänge verwandelt wurden. DOEHLE-MANN beschreibt dieses historische "Erwachsenwerden der Erwachsenen" unter Berufung auf PARSONS als den allmählichen Erwerb der Fähigkeit und der Bereitschaft

- "a) fortgesetzt 'Leistung' zu erbringen,
- b) auf 'sich selbst' gestellt zu sein und soziale Vereinzelung zu ertragen,
- c) gehäuft 'Teilkontakte' mit unbekannten Menschen aufzunehmen,
- d) nach materieller und geistiger 'Unbestechlichkeit' zu streben und alle Menschen prinzipiell 'gleich' zu behandeln,
- e) sich zu 'beherrschen' und bei den Sachfragen Gefühle auszuklammern" (1979, S. 26).

Damit wird plausibel, wieso heute b e s t i m m t e Spiele als nicht mehr "erwachsenengemäss" gelten: Es sind diejenigen, die mit den Merkmalen des historisch konstituierten Status der "Erwachsenheit" kollidieren.

Andererseits erklärt sich auch die zunehmende Pädagogisierung des Verhältnisses der Erwachsenen zu den Kindern zum Teil mit den historischen Zivilisationsschüben im Affekthaushalt der Erwachsenen. Denn das Kind stellt als nicht zivilisierter Mensch die erworbenen Scham- und Peinlichkeitsstandards der Erwachsenen in Frage:

"Zwangsläufig rühren die Kinder immer von neuem an die Peinlichkeitsschwelle der Erwachsenen ... übertreten sie die Tabus der Gesellschaft ... Der eigentümlich emotionale Unterton, der sich so oft mit der moralischen Forderung verbindet, die aggressive und bedrohliche Strenge ..., sie sind Reflexe der Gefahr, in die jede Durchbrechung der Verbote das labile Gleichgewicht aller jener bringt, für die das Standardverhalten der Gesellschaft mehr oder weniger zur 'zweiten Natur' geworden ist; sie sind Symptome der Angst, die in ihnen aufsteigt, sowie auch nur von ferne der Aufbau ihres Triebhaushaltes und mit ihm zugleich ihre soziale Existenz wie die Ordnung ihres gesellschaftlichen Lebens bedroht ist" (ELIAS 1969 I, S. 228f.).

Beispielhaft ist in diesem Zusammenhang die deutliche Unterscheidung der sogenannten Philanthropisten des 18. Jahrhunderts zwischen pädagogisch wertvollen und schädlichen Spielen, GUTS MUTHS verdammt zum Beispiel "Würfel- und Hasardspiele" mit folgender Begründung:

"Diese abscheulichen Spiele, die weder für Kinder noch Geist etwas leisten, sondern für beide gleich schädlich sind, gehören entweder auf die unterste Stufe der Menschheit in die Hände des rohen Wilden, der nicht denken kann, oder in die des schwachen Verfeinerten, der nicht denken mag, sondern nur

leitend sich vom Zufalle kitzeln lässt. Beides soll die gutgezogene Jugend nicht sein, sie müssen also beiderlei Spiele gar nicht kennen lernen" (1914, S. 31).

Insgesamt hat so die "Entdeckung der Kindheit" den Kindern durch die Entlastung von materiellen Existenzsorgen einen Freiraum geschaffen, der durch das Spiel aufgefüllt werden konnte (Für Arbeiterkinder entstand ein solcher Freiraum allerdings erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, vgl. dazu ELSCHENBROICH 1980, S. 211ff.). Die sich so entwickelte Kinderwelt wird damit "zum Sammelbecken solcher Bräuche, die die Erwachsenen aufgegeben haben" (ARIES 1975, S. 137). Dieser traditionsbezogene Charakter vieler Kinderspiele zeigt sich zum Beispiel in der Tatsache, dass bei vielen Spielen Anlehnungen an andere historische Verhältnisse vorhanden sind:

"Das 'Mal' bei Lauf- und Fangspielen ist Relikt uralten Asylrechts: Der Freiort, an dem der Fliehende vor seinen Verfolgten sicher war (meist heilige Bezirke). Aus einer ganz anderen Tradition stammt ein Reigenspiel: Wenn Kinder tanzen und singen, wenn sie dann niesen und sich umfallen lassen, dann liegen in diesem Spiel Erinnerungen an die verheerende Pest vergangener Jahrhunderte: An den Schwarzen Tod" (HERING 1979, S. 123. Zu den Spielen der Kinder in früheren Zeiten vgl. auch MASUEGER 1965 und MATHYS 1975).

Andererseits wirkten die Kinder in ihrer Spielwelt immer auch innovativ:

"Vom 'Gummitwist' (...) bis zum Westberliner 'Baader-Meinhof-und-Polente-Rollenspiel' (...) entsteht eine Unzahl von Um- und Neuschöpfungen in der modernen Spielwelt der Kinder" (DOEHLEMAN 1979, S. 15, vgl. auch FLITNER 1972, S. 25ff und 89ff.).

Aber auch die Erwachsenen haben immer auf die Spielwelt der Kinder eingewirkt:

"Einerseits erfuhren die Kinder ein gewisses gewährenlassendes Verständnis und Hilfestellung, andererseits drangen die Erwachsenen in ihrer Handlungsüberlegenheit mit Rollendefinitionen in diese Spielräume ein. Sie kreierte aus der Distanz meist nur noch pädagogischer Involviertheit wechselnde Mythen und Rollenumschreibungen richtigen Kindseins (DOEHLEMAN 1979, S. 16).

Umgekehrt liess die Entmischung der Generation bei Erwachsenen häufig auch die Ahnung aufkommen, "dass Kinder 'noch' etwas haben oder können, was bei Erwachsenen 'nicht mehr' vorhanden ist (DOEHLEMAN, 1979, S. 37). In diesem Zusammenhang können auch jene Betrachtungen des Kinderspiels gestellt werden, die die Tätigkeiten der Kinder in euphorischen Wendungen überhöhen und idealisieren.

Allerdings muss bei der Interpretation der Ergebnisse sowohl völkerkundlicher als auch historischer Forschungen mit Vorsicht vorgegangen werden, da die Daten zum Teil unsicher, zum Teil widersprüchlich sind, worauf in der interpretierenden Sekundärliteratur oftmals wenig Rücksicht genommen wird. BAUSINGER macht deutlich, wie oft auch im Bereich des Spiels der historische Blick zurück ein sentimentales Suchen nach einer verlorenen Natur darstellt (1983). Es kommt in einem, gerade im Zusammenhang mit der Orientierung an Naturvölkern verbreiteten, quasi-historischen Dreistufenmodell zum Ausdruck. Danach soll in einer ersten Stufe das kooperative, wettkampffreie Spiel vorgeherrscht haben, das dann in der Stufe 2 der industriellen Gesellschaft sündenfallartig vom Leistungsstreben und Wettkampfsport abgelöst wurde, während die Stufe 3 wieder zu einer Rückkehr zur Freiheit des Spiels und des Spielerischen führt. Die Beispiele der "wilden Spiele", die SUTTON-SMITH erwähnt (1983), kontrastieren hierzu aber beträchtlich:

"Es gab Eskimos, die im Spiel versuchten, einander die Ohren abzdrehen, oder sich gegenseitig ein Stück Leder an die Hoden hefteten, um dann eine Art Tauziehen zu machen; es gab die Ballspiele der Mayas, in denen der Spielführer der unterlegenen Mannschaft enthauptet wurde; es gab Indianerstämme, in denen die Massen beim Spielen von Lacrosse, einem Mannschaftsspiel mit Ball und Schläger, sich gegenseitig verletzten oder sogar die Schädel einschlugen; und dann gab es jene mittelalterlichen Fussballspieler in England, die ähnlich brutale Spiele spielten" (1983, S. 71).

Auch bezüglich der Bedeutung des Spielens im Mittelalter gibt es widersprüchliche Aussagen. So meint etwa HUIZINGA, dass die Kultur des Mittelalters "erfüllt war von Spiel" (1971, S. 9), während DIRX auf Spielverbote hinweist (1981, S. 77ff). In KUCZYNSKI's "Geschichten des Alltags des deutschen Volkes" ist vom Spielen als einer wesentlicher Tätigkeit der vorindustriellen Zeit nicht die Rede. Erwähnt werden als "Freuden des Lebens" nur gerade Kirchweih, Flurumritte, das Trinken, das Karten- und Würfelspiel, das Kegeln und das Tanzen (1981). Hier würde wohl eine stärkere Differenzierung nach sozialen Schichten einiges zur Klärung beitragen.

Problematisch ist es, wenn von den Resultaten kulturvergleichender und historischer Forschungen ein instrumentaler Gebrauch gemacht wird. Dies ist oft der Fall, wenn damit auf die aktuelle Situation bezogene Veränderungswünsche legitimiert werden sollen. So bringen viele Vertreter der sogenannten "Antipädagogik" (z.B. BRAUNMUEHL 1981), die Ergebnisse der Erforschung der historischen Konstituierung der "Kindheit" in einen Zusammenhang mit ihren Forderungen im Erziehungsbereich ("Beziehung statt Erziehung"). Die historisch konstituierte

Kindheit, insoweit sie eine "pädagogische Kindheit" ist, wird in Frage gestellt, weil sie nicht in der Lage sein soll, diejenigen Beziehungen zu ermöglichen, die für die Entfaltung des Selbst unerlässlich sind (vgl. demgegenüber WIDMER 1976).<sup>19</sup>

Hinzuweisen ist auch auf einige Phänomene, die die These eines Gegenüberstehens einer Welt der Erwachsenen (weitgehend ohne Spiel) und einer spielbetonten Welt der Kinder für die Gegenwart mindestens teilweise relativieren. Es lässt sich z.B. eine stärkere Tendenz der Hinwendung auch von Erwachsenen zu spielfähigen Tätigkeiten feststellen. Sie kommt u.a. in einer grossen Beteiligung an Spielfesten zum Ausdruck, wo die ursprünglich aus der kalifornischen Gegenkultur stammenden (mittlerweile aber auch von grossen Sportverbänden geförderten) "new games" gegenwärtig hoch im Kurs stehen. Die Aussagen ihrer Urheber und Protagonisten lassen dabei Beziehungen zu gesellschaftlichen Wertmustern offenbar werden. So hält etwa Leonard die Art und Weise wie gespielt wird für einen "Ausdruck unseres Verhältnisses zum Leben überhaupt" (zit. nach FLUEGELMANN/TEMBECK 1980, S. 13). Auch die "Prinzipien und Arbeitsvorstellungen" in einem Prospekt einer "Basler Arbeitsgemeinschaft Pädagogik und Spiel" verweisen auf einen bestimmten Werthintergrund:

- "- Weniger konsumbestimmtes Lernen, dafür um so mehr Ermutigung zum eigenen Tun und kreativem Handeln.
- Weniger theoretisch kognitives Lernen, dafür umso mehr Möglichkeiten für das Praktizieren und Ueben von sozialem Verhalten.
- Weniger konkurrenzverhaftetes Lernen, dafür umso mehr Zusammenarbeit und Kommunikation.
- Weniger produktorientiertes Lernen, dafür umso mehr Förderung von Prozessen, die Bewegungen

initiierten und Tendenzen verdeutlichen.

- Weniger auf traditionelle Kulturinhalte bezogenes Lernen, dafür umso mehr Bereitstellung von kulturpädagogischen Methoden zur Verbesserung von Ausdruck und Wahrnehmung" (aus einem Prospekt).

Es liegt nahe, eine Verbindung zu ziehen zur aktuellen Diskussion gesellschaftlichen Wertwandels. Hier hat vor allem INGLEHART über verschiedene Untersuchungen versucht, nachzuweisen, dass in den westeuropäischen Ländern ein langfristig zu beobachtender Wandel von "materialistischen" Orientierungen (Betonung von Werten wie "starke Verteidigung", "Ordnung und Ruhe", "wirtschaftliches Wachstum" usw.) zu "postmaterialistischen" Orientierungen (Betonung von Werten wie "Selbstverwirklichung", "Mitspracherecht", "ästhetische Befriedigung" usw.) stattfindet (1980). Besonders ausgeprägt ist dieser Wandel in der Orientierungen bei Angehörigen der jüngeren Generation. Daneben gibt es auch beträchtliche Unterschiede zwischen den Nationen. Als Ursache werden in erster Linie ökonomische Veränderungen angenommen: In einer Gesellschaft des Wandels dominieren eher materielle Werte, in einer Gesellschaft des Ueberflusses eher postmaterielle Werte. Auch OPASCHOWSKI konstatiert aufgrund der Resultate zweier Untersuchungen in **der Bundesrepublik Deutschland** eine "breite Distanzierung von der traditionellen Berufsethik" (1983, S. 246):

"Sowohl die Berufstätigen als auch die künftigen Pädagogen betrachten die Wertmuster der traditionellen Berufsethik 'Leistungsorientierung' (Leistungsstreben, Fleiss, Ehrgeiz) und 'Konformität' (Pflichterfüllung, Gehorsam, Selbstbeherrschung) als relativ unwichtig für die Erziehung von Kindern, obwohl sie wissen und auch angeben, dass gerade diese Merkmale für die Anforderungen der Arbeitswelt von besonderer Bedeutung sind" (1983, S. 246).

Aehnliche Resultate ergab eine Untersuchung des Soziologischen Instituts der Universität Bern von 1976. Hier war nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Befragten der Ansicht, dass leistungsorientierte Eigenschaften und Fähigkeiten in der Kindererziehung besonders zu fördern seien (SOZIOLOGISCHES INSTITUT DER UNIVERSITAET ZUERICH 1978, S. 70f.).

Wie weit die erwähnten Untersuchungsergebnisse generalisierbar sind, kann hier nicht abschliessend diskutiert werden.<sup>20</sup> Es scheint aber, dass Tendenzen einer postmateriellen Orientierung eher zunehmen, womit sich die Frage nach sinnvollen pädagogischen Reaktionen stellt.

Auffällig ist ferner, dass durch die moderne Unterhaltungs- und Spielindustrie die Unterschiede in den Spieltätigkeiten von Erwachsenen und Kindern zunehmend vermischt werden (vgl. dazu Kap. 6.3.).

## 5. Spielen als Medium der Therapie

Spielabläufe werden auch für therapeutische Belange verwendet. Wir beschränken uns hier auf tiefenpsychologische Ansätze und die nicht-direkte Spieltherapie.

### 5.1. Psychoanalyse

In vielen Spielabläufen werden psychische und soziale Konflikte thematisiert. Dies verdeutlicht aus psychoanalytischer Sicht etwa FREUDs berühmte Deutung des Spiels eines eineinhalbjährigen Knaben in "Jenseits des Lustprinzips": Das betreffende Kind hatte

die Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, derer es habhaft wurde, weit von sich zu schleudern und dabei mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes und langgezogenes "o-o-o-o" von sich zu geben:

"Ich merkte endlich, dass das ein Spiel sei, und dass das Kind alle seine Spielsachen dazu benützte, mit ihnen 'fortsein' zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzperle, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit grossem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so dass sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles o-o-o-o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen 'Da'. Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die grössere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing" (FREUD 1975, S. 225, urspr. 1927).

Freud vermutet, dass das Kind hier symbolisch die als schmerzvoll erlebte Trennung des Kindes von seiner Mutter darstellt und sie bewältigt, indem es vom passiven Erleiden übergeht zum aktiven Gestalten und so zum "Herr der Situation" wird. Im übrigen hat FREUD selber sich nur sporadisch zum Spiel geäussert.

In den verschiedenen Richtungen der Psychoanalyse, die sich von den tiefenpsychologischen Strömungen am meisten mit dem Spiel befasst hat, wird die Bedeutung des Spiels unterschiedlich ge-

sehen:

HARTMANN(1973) unterscheidet verschiedene "Funktionstheorien" des Spiels:

- Spiel als Alternativbefriedigung
- Spiel als Angstabwehr
- Spiel im Dienst der "Ich-Synthese"<sup>21</sup>

HERING erwähnt noch:

- Spiel als Regression, Tarnung, Flucht vor der Wirklichkeit (1979, S. 23f.). (Vgl. auch NITSCH-BERG 1978).

Praktische Bedeutung gewinnt die psychoanalytische Auffassung des Spiels in der Therapie verhaltensgestörter Kinder mit neurotischen Krankheitssymptomen, da hier "klassische" Verfahren nicht anwendbar sind. KLEIN verwendet zum Beispiel einfaches Spielzeug, um aus den spielerischen Darstellungen Aufschluss über die psychischen Probleme des Kindes zu erhalten und sie ihm kindgemäss zu deuten. Exemplarisch für das Vorgehen ist folgendes Fallbeispiel:

"Peter, drei Jahre und neun Monate alt, ... war sehr neurotisch. Um einige seiner Schwierigkeiten zu erwähnen: Er konnte nicht spielen, konnte keine Versagung ertragen, war ängstlich, wehleidig und nicht knabenhaft, manchmal aggressiv und höhnisch, sehr ambivalent seiner Familie gegenüber und stark an seine Mutter fixiert. Sie erzählte mir, dass Peter sich nach den Sommerferien sehr zu seinen Ungunsten verändert habe; während der Ferien hatte er im Alter von 18 Monaten das elterliche Schlafzimmer geteilt und die Gelegenheit gehabt, den elterlichen Sexualverkehr zu beobachten. Nach diesen Ferien wurde er schwierig,

schief schlecht und begann wieder, nachts das Bett zu beschmutzen, was er einige Monate schon nicht mehr getan hatte. Bis dahin hatte er frei gespielt, aber von diesem Sommer an hörte er auf zu spielen und zerbrach seine Spielsachen. Kurz nachher wurde sein Bruder geboren, was alle diese Schwierigkeiten erhöhte. In der ersten Behandlungsstunde begann Peter zu spielen; bald liess er zwei Pferde ineinanderrennen und wiederholte dasselbe mit anderen Spielsachen. Er erwähnte auch, dass er einen kleinen Bruder habe. Ich deutete ihm, dass die Pferde wie die anderen Dinge, die miteinander kollidierten, Menschen darstellen. Anfangs lehnte er diese Deutung ab, aber später nahm er sie an. Er stiess die Pferde wieder ineinander mit den Worten, dass sie nunmehr schlafen würden, bedeckte sie mit Bausteinen und fügte dann hinzu 'Jetzt sind sie ganz tot; ich habe sie begraben.' Er stellte die Autos in eine Reihe, so dass das Vorderteil des einen das Hinterteil des anderen berührte, was, wie später klar wurde, den väterlichen Penis symbolisierte, und liess sie herumlaufen, aber plötzlich verlor er die Geduld und warf sie im Zimmer herum mit den Worten: 'Wir zerbrechen unsere Weihnachtsgeschenke immer sofort; wir wollen keine.' Das Zerbrechen der Spielsachen bedeutete somit das Zerstören des väterlichen Genitales. Während der ersten Stunde zerbrach er mehrere Spielsachen. In der zweiten Stunde wiederholte er einige der Spiele, besonders das Aufeinanderstossen der Wagen, Pferde usw.; er sprach wiederum von seinem kleinen Bruder, worauf ich ihm deutete, dass er mir zeigte, wie seine Mama und sein Papa ihre Genitalien aufeinander stiessen (natürlich benützte ich für Genitalien seine eigenen Worte), und dass er glaube, auf diese Weise hätten sie seinen Bruder zur Welt gebracht." (KLEIN 1981, S. 90).

Der Sinn solcher Deutungen ist allerdings nicht unumstritten. ZULLIGER zum Beispiel führt als Einwände an (bezogen auf das obige Fallbeispiel):

"...erstens könnte die Deutung unrichtig sein, und zweitens ist mir nicht ersichtlich, was es dem Kinde nützen sollte, wenn man ihm derlei Deutungen gibt. Es wäre doch auch möglich, dass der Deuter seine eigenen Phantasien in das Kind hineinlegt - ein Vorwurf, den man Psychoanalytikern ja oft macht." (1981, S. 94).

Er selbst geht davon aus, dass das kindliche Spiel per se "heilende Kräfte" hat. Auch ROEHRS fragt sich, ob nicht gerade das Bewusstmachen frühkindlicher Erfahrungen ein Fixieren auf sie bewirke und damit die Spielsituation denaturiere. Ohne die Bedeutung der psychoanalytischen Spieltechnik in Frage zu stellen, weist er auf die Gefahr einer Reduktion des mehr-dimensionalen Spiels auf eine einzige Dimension hin (1981b, S. 118f.).

## 5.2. Nicht-direktive Spieltherapie

AXLINE hat im Anschluss an die humanistische Psychologie Rogers ein "nicht-direktives" Verfahren der Spieltherapie konzipiert (1972). Es beruht auf der Ueberzeugung, dass das Individuum die Kraft und die Fähigkeit habe, auf sein eigenes Verhalten Einfluss zu nehmen. Mit der Umschreibung "nicht-direktiv" wird dabei die zurückhaltende Lenkung des Beratenden bezeichnet:

"Der Th (Abk. für Therapeut. P.S.) verhält sich möglichst wenig lenkend und führend. Das Kind bestimmt den Verlauf der Spielstunde. Der Th versucht, sich so zu ver-

halten, dass die Hauptaktivität beim Kl (Abk. für Klient) liegt und dass der Kl lernt selbstständig zu denken und zu handeln. Die Aktivität des Kl wird nur dann eingeschränkt, wenn der Kl Grenzen überschreiten will" (SCHMIDTCHEN 1974, S. 55).

Die nicht direktive Spieltherapie versucht so, dem Kind einen Spiegel vorzuhalten, in dem es sich selbst sehen und erleben kann.

## 6. Pädagogische Aspekte

Pädagogische Betrachtungsweisen des Spielens lassen sich bis in die Antike nachweisen (vgl. dazu KREUZER 1983b, SCHEUERL 1975b und 1978). Es handelt sich dabei aber vornehmlich um Anmerkungen innerhalb weiter ausgreifender (meist philosophischer) Ausführungen. Neben Aussagen, die die erzieherische Bedeutung von Spielabläufen negativ beurteilen, finden sich schon in der Antike Aussagen, die auf positive Möglichkeiten hinweisen. In breiterem Rahmen wurde das Spielen allerdings erst seit der Aufklärung unter pädagogischen Perspektiven betrachtet (vgl. dazu Kap. 2.1. von Teil III).

In der Gegenwart wird die pädagogische Bedeutung des Spielens in unterschiedlichen Kontexten thematisiert (Entwicklungspsychologie, phänomenologische Spielbetrachtung, Spielmitteelforschung usw.). Der zuweilen benutzte Begriff "Spielpädagogik" bezeichnet deshalb keine systematisch strukturierte pädagogische Teildisziplin, sondern zielt auf das Insgesamt pädagogisch motivierter, theoretischer und praktischer Bemühungen um das Spielen. Im folgenden werden die dabei vornehmlich bearbeiteten Problemstellungen aufgegriffen.

### 6.1. Die Problematik pädagogischer Einflussnahme auf Spielabläufe

---

HOPPE hat den Versuch unternommen, die Formen pädagogischer Einflussnahme auf das kindliche Spiel zu systematisieren, wobei er von der Wünschbarkeit einer Konzeption des Verhältnisses von intentionaler Erziehung und kindlichem Spiel ausgeht

"in der einerseits das Spiel in seinen wesentlichen Elementen unangetastet bleibt und in der andererseits die Pädagogik sich weder ihrer Verantwortung gegenüber den Lebens- und Entwicklungsansprüchen der Kinder, noch ihrer Verantwortung gegenüber gerechtfertigten Erziehungsansprüchen der Gesellschaft entledigt" (1983a, S. 173).

Auf diesem Hintergrund werden drei Formen, bzw. Stufen pädagogischer Einflussnahme unterschieden:

- Das Ermöglichen und positive Verstärken spontanen kindlichen Spiels ohne direkte oder indirekte äussere Einwirkung durch Zielvorstellungen, die über den Spielvollzug hinausgehen.
- Das Fördern des freien Spiels durch indirekte materielle, ideelle und personelle Vorgaben und Anregungen.
- Die zielgerichtete pädagogische Einflussnahme des Spiels durch erziehungs- und lernzielbezogene Planung, Anleitung, Lenkung und Auswertung (S. 173ff).<sup>22</sup>

Die Auffassungen darüber, welche dieser Formen der Einflussnahme auf kindliche Spielabläufe als pädagogisch legitim zu betrachten sind, gehen beträchtlich auseinander. Zum einen

wird die Ansicht vertreten, dass Spielen "freies Spielen" sein müsse. Häufig wird diese Auffassung von den Protagonisten eines anthropologischen und phänomenologisch ausgerichteten Verständnisses des Spielens vertreten. So weist z.B. FLINTER darauf hin, dass das Spielen eine "humane Grundfähigkeit" darstelle, die einer Rechtfertigung durch spielfremde Zwecke nicht bedürfe (1982, S. 120). Sehr scharf wendet sich auch SPIESS gegen eine pädagogische Verzweckung des Spielens, die zu einer eigentlichen "Perversion des Spiels" führe:

"Fürchterlich ist diese Saat aufgegangen. Die Messen sind gerammelt voller Spielzeug, das kolossale Lernergebnisse verspricht. Das Beste daran ist noch, dass die Kinder es meist umfunktionieren, an den insinuierten Lernzielen vorbeispielen, sich von ihrer Einbildungskraft herausheben lassen aus den Verweisungszusammenhängen, in denen nichts für sich besteht - lernen nicht Kostendenken und manual dexterity und Arbeitshaltung, sondern - herrlich zu sagen - gar nichts. Sind im ganzen Spiel und bei sich, die Zeit vorbereitet nicht auf kommende Stunden, sondern steht im eigentümlichen Ernst des Spiels ..." (1976, S. 36).

Statt solch "verzweckten Spiel" werden Spielsituationen gefordert, die

- Gelegenheit bieten für Spontanität, freie Aktivität, Entscheidungsfreiheit, Selbstständigkeit und das Einbringen von Wünschen und Bedürfnissen;
- thematisch offen und bezüglich ihrer Gestaltung variabel sind;
- zeitlich nicht streng determiniert und nicht auf Ergebnisse und Ziele fixiert sind;

- keinem genormten Bewertungssystem unterliegen;
- aus Lust am Tätigsein und durch persönliches Wollen und Bereitsein entstehen (BUEHLER/FEY/KORNAU 1983, S. 58f.).

Allerdings wird auch dort, wo "freies" (in der hier verwendeten Terminologie "nicht-funktionalisiertes") Spielen im Vordergrund steht, eine pädagogische Einflussnahme meist nicht vollständig abgelehnt, wenn sie auf die Sicherung des Spielverlaufes (nicht aber auf das Erreichen "spielfremder" Zwecke) gerichtet ist. So befürworten BUEHLER/FEY/KORNAU eine indirekte Beeinflussung, bei der

- auf die Erwartungshaltung und die Bedürfnislage der Kinder einzugehen ist;
- den Spielenden umfassende Entscheidungsmöglichkeiten einzuräumen sind, die spontanes Verhalten ermöglichen;
- die Entwicklung sozialer und kooperativer Fähigkeiten zu ermöglichen ist (Flexibilität im Umgang mit Regeln und Normen, Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen und Ausbildung angemessener und gemeinsamer Handlungsstrategien). (1983, S. 72ff.).

Für die dabei nötige "Gratwanderung" (KREUZER 1983) zwischen fehlender pädagogischer Hilfestellung und übermässiger Pädagogisierung ist eine Vorstellung "gelungenen Spielens" vonnöten.<sup>23</sup> Die vorliegenden Ausführungen über das, was "gelungenes Spielen" auszeichnet, sind allerdings auf hohem Abstraktionsgrad und oft metaphorisch formuliert. Einige Ansatzpunkte für eine pädagogische Einflussnahme auf Spielabläufe, die ihren Zweck in sich selbst haben, ergeben sich, wenn man mit SCHEUERL davon ausgeht, dass die **B e w e g u n g s g e s t a l t** von Spiel-

ablaufen Massstäbe setzt. Von einem "gelungenen Spiel" kann danach gesprochen werden,

- wenn das Spiel ein relativ geschlossenes, selbstständiges, zeitliches Gebilde aus Impulsen und Wirkungen darstellt, die wiederum Impulse und Wirkungen hervorrufen;
- wenn ein Freiraum im Sinne eines entspannten Feldes besteht;
- wenn eine Binnenspannung vorhanden ist, die zwar ein gewisses Gleichgewicht einhält, jedoch im Ausgang offen ist;
- wenn sich eine ästhetische Relität eigener Art bildet, die auf wenige, aber mit starker Erlebnisqualität ausgestattete Merkmale reduziert ist: "Das Auf und Ab, das Hin und Her eines Balles, das Mit- und Gegeneinander realer oder symbolischer Figuren, der variantenreiche Wechsel von Kombinationen und Chancen bei einem Brett- oder Kartenspiel" (S. 38).
- wenn der Ablauf auf "innere Unendlichkeit" zielt und der Ablauf auf weitere Ausdehnung drängt (S. 37f.).

Allerdings lassen sich aus diesem Merkmalkatalog wohl Zielvorstellungen, aber keine operationalisierten Handlungsweisungen ableiten: Der Schwebezustand gelungener Spiele, ihr Gleichgewicht, ist nicht machbar:

"Spiele haben alle etwas Einmaliges, das hier und jetzt glücken oder misslingen kann. Kein Ballspiel, keine Schachpartie gleicht der andern. Gerade deshalb erzwingen Spiele von allen Beteiligten ein hohes Mass an sachlicher und sozialer Sensibilität inmitten ihrer aktiven und abwartenden, zugreifenden und nachvollziehenden Momente" (1983, S. 39).

In andern Ansätzen wiederum wird das Spielen ohne grosse Bedenken für spielfremde Zwecke funktionalisiert. Dies gilt z.B. für einige Konzeptionen des Rollenspiels (z.B. HEKCMANN 1975). Aehnlich ausgeprägt ist das Ausmass der pädagogischen Beeinflussung des Spiels - mit gesellschaftspolitisch anders akzentuierter Normenvorgabe - bei SHAFTEL/SHAFTEL 1977.

Ebenfalls funktionalisiert werden Spielabläufe in "Lernspielen" "Didaktischen Spielen", u.ä.: "So wie der Esel den Habersack, so kann Spiel Lernstoff transportieren" (NICKEL 1976, S. 56).

## 6.2. Wirkungen von Spielabläufen

Das Spielen wird immer wieder - historisch und aktuell - mit dem Epitheton "unnützlich" belegt. Wer es als in pädagogischer Hinsicht bedeutsame Tätigkeit namhaft macht, muss deshalb entsprechende Wirkungen von Spielabläufen aufzeigen können.<sup>24</sup> Aus pädagogischer Perspektive interessiert besonders die Frage nach möglichen Lernprozessen. Dabei sind verschiedene Ebenen zu unterscheiden: Einerseits können spielimmanente Lernprozesse stattfinden, andererseits kann nach spielübergreifenden Lernergebnissen gefragt werden. SCHEUERL spricht im ersten Fall von "Spielen-Lernen", im zweiten Fall von "Lernen im Spiel" (1973, S. 176ff).

### 6.2.1. Spielimmanente Lernprozesse

Die Fähigkeit zu spielen basiert wesentlich auf Lernprozessen:

"Das gilt ebenso für das freie Spiel, das häufig als Prototyp des Spielens schlechthin betrachtet wird, wie für das Regelspiel. Zumindest die Fähig-

keiten der spielerischen Ausdrucksfähigkeit, der geduldigen Thematisierung und einfallsreichen Variation gewinnen ihr Profil (sic) erst im Verlauf einer längeren Spielpraxis. Häufig bedarf es hier der Vermittlung" (ROEHRS 1981a, S. 10).

Aehnlich heisst es auch bei SCHEUERL:

"Spielniveau und Spielethos entstehen nicht 'naturhaft' von selbst, sind nicht einfach Ausfluss und Nebenprodukt reifender Entwicklung, sondern allemal auch Sache der Pflege und Kultivierung in langen Prozessen" (1973, S. 29).

Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den meisten Lernprozessen, die die Spielfähigkeit beeinflussen, um funktionale handelt: Man lernt Spielen hauptsächlich dadurch, dass man spielt, wie eine Untersuchung von HETZER verdeutlicht:

In einem Kindergarten wurde es den Kindern überlassen, Spieldaufgaben zu planen. Die Dauer des selbstgeplanten Spiels erhöhte sich von anfänglich 20 Minuten bis auf 1 1/2 Stunden am Ende des Versuchs (1978, S. 55).<sup>25</sup> Andererseits gibt es auch Beispiele dafür, wie die Spielfähigkeit von Kindern bewusst gefördert wurde (SMILANSKY 1973). Einige Autoren betrachten spielimmanente Lernprozesse als wichtiger als spielübergreifende Lernwirkungen, so etwa FLITNER:

"Beim Spielen lernt das Kind in erster Linie - spielen. Es erlernt die Geschicklichkeit, die Verhaltensweisen, die Techniken, die Improvisationen, die Sozialsysteme, die für die jeweiligen Spielweisen erforderlich sind. Es wird heimisch in einer Lebensform, die für die Humanität, für die Behauptung des Menschen innerhalb von Systemzwängen unentbehrlich ist und die ihm in einer Welt der Leistung und der Zweckhaftigkeit Räume

der Freiheit und des Glücks zu erhalten vermag"  
(1972, S. 119ff.).

### 6.2.2. Spielübergreifende Lernprozesse

---

Ob in einem Spielablauf überdauernde Lernprozesse stattfinden, ist nicht leicht feststellbar: **Lernprozesse** sind im Gegensatz zu Spieltätigkeiten nicht direkt beobachtbar. Erst im Vergleich von Anfangsverhalten und Endverhalten kann auf mögliche Lernprozesse geschlossen werden. Dies ist aber mit etlichen methodischen Problemen verbunden. Aus diesem Grund vermutet RETTER, dass viele Lernprozesse nur schon deshalb nicht nachzuweisen sind, weil eine dem Gegenstand angemessene Methode fehlt (1979, S. 218).

Uebergreifende Lernwirkungen des Spielens können in verschiedenen Bereichen stattfinden: Im kognitiven Bereich, im Bereich des sozialen Verhaltens, im Bereich psychomotorischer Fertigkeiten. Im folgenden werden einige Forschungsergebnisse zum kognitiven und sozialen Bereich aufgegriffen, die bei den von der Arbeit thematisierten Spielformen im Vordergrund stehen.

KELLER (1973) weist darauf hin, dass kognitive Lernprozesse auch in Interaktionssituationen zustande kommen können, die nicht primär auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind. Dies gilt auch für das Spielen. Genannt werden zum Beispiel folgende Bereiche kognitiven Verhaltens und Erlebens (256ff.):

- Aufmerksamkeit und Wahrnehmung
- Reflexives und impulsives Verhalten
- Flexibilität und Umstellungsfähigkeit
- Übung des logischen und planenden Denkens

- Uebung des kreativen und phantasievollen Denkens
- Uebung sprachlicher Fähigkeiten
- Einübung unterschiedlicher Kommunikationsformen

Mehrere Untersuchungen haben im weiteren einen positiven Zusammenhang zwischen kindlichem Spielverhalten und Kreativität ergeben (SUTTON-SMITH 1971, 1975b, COLLARD 1971, LIEBERMANN 1965, WALLACH/KOGAN 1965). FLITNER schliesst daraus, dass Spielen nicht in erster Linie "Training der Erkenntnis" sondern "Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten" darstellt: "Es stellt vor allem einen grossen Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen zur Verfügung" (1982, S. 47). (Für die Resultate weiterer Untersuchungen und ihre Diskussion vgl. HERING 1979, S. 147ff., RETTER 1979, S. 229ff., FLITNER 1982, S. 44ff.).

Nach KRAPPMANN fördert Spielen im sozialen Bereich generell "jene komplexen Verhaltensmuster, die der Interaktionismus als Grundqualifikationen für soziales Handeln ansieht" (1973, S. 203ff.):

- flexiblen Umgang mit Regeln
- die soziale Sensibilität
- die Fähigkeit zur Kommunikation
- Handlungsdispositionen wie Kooperationsfähigkeit durch Vertrauen auf sich selbst und auf die Gruppe; Toleranz für nur partielle Befriedigung der Bedürfnisse; Stile der Problembearbeitung
- die Fähigkeit zur Veränderung vorgegebener Handlungsbedingungen.

Auch wenn - wie KRAPPMANN andernorts selbst feststellt - die wenigen vorhandenen empirischen Untersuchungen noch keinen engen Zusammenhang mit einer "Theorie der Grundbedingungen sozialer Interaktion" ergeben (1975, S. 68f.), gibt es doch einige Untersuchungsergebnisse, die Lerneffekte belegen: So stellten zum Beispiel SALTZ/JOHNSON eine deutliche Zunahme der Empathiefähigkeit, des Befriedigungsaufschubes und der Impulskontrolle bei Kinder einer thematischen Phantasiespielgruppe fest (1977, S. 92 - 94). Auch die schon erwähnten Resultate der Untersuchungen von SMILANSKY (1973) wären hier zu erwähnen (Weitere Untersuchungsergebnisse finden sich bei HERING 1979, S. 152ff. und SCHMIDTCHEN 1979).

Allerdings beziehen sich die meisten vorliegenden Untersuchungen über die Lernwirkungen des Spielens im sozialen Bereich auf b e s t i m m t e Formen des Spielens (vor allem auch aus methodischen Gründen): Ueberprüft wurden die Folgen eines von Erwachsenen angeleiteten Spiels zur Uebung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, des kooperativen Verhaltens, der Rollenübernahme usw., oft unter Laborbedingungen. Nicht ins Blickfeld solcher Untersuchungen gerät das "freie Spielen". Hier existieren zwar verschiedene Erfahrungsberichte, die aber, weil sie sich nicht auf empirisch kontrollierte Experimente stützen können, nicht direkt überprüfbar sind. KRAPPMANN schlägt deshalb vor, verstärkt Fallstudien zu betreiben, die zwischen diesen beiden Alternativen stehen: Beobachtungen einzelner Spielszenen, die ihr Material so ausbreiten, dass die Schlussfolgerungen nachvollziehbar werden (1978, S. 178).

### 6.3. Aktuelle Bedingungen des Kinderspiels

Die Entwicklung von Industriegesellschaften ist verbunden mit dem Verlust natürlicher Spielräume:

"Wo früher geschlittelt wurde, ragen heute Hochhäuser in den Himmel; wo im Wald in stundenlangem Hämmern, Sägen und Pickeln Baumhütten zusammengezimmert und Servelatfeuer entfacht wurden, durchschneiden jetzt Autobahnen den Wald, oder es treten Förster in Aktion, um solche 'bauliche Tätigkeiten' zu unterbinden; wo im Abbruchauto auf einem Gerümpelplatz eine Weltreise unternommen wurde, stauen sich heute die Einkaufswagen im Super-Discount. Was den Heimweg in der Stadt heute noch spannend, ja abenteuerlich macht, sind höchstens die Strassenüberquerungen. Verschwunden sind die Kinderparadiese, die da hiessen: Hinterhöfe, Kiesgruben, Bäche, leerstehende Hütten, Gerümpelplätze" (PROJEKTGRUPPE KINDERSPIELTAG DER SAJV 1979, vgl. auch KRAUS 1983).

Vor allem weil viele ursprünglich verbreitete Spielaktivitäten sich heute kaum mehr finden, wird häufig auf defizitäre Aspekte des heutigen Kinderspiels geschlossen. Die Basis solcher Aussagen bilden meist phänomenologische Analysen. Ausgegangen wird davon, dass restriktive Bedingungen in einzelnen Bereichen Spielaktivitäten erschweren oder verunmöglichen. Entsprechend häufen sich Klagen, Kinder könnten unter heutigen Bedingungen sich nicht mehr "kindgemäss" betätigen. So hat etwa POSTMANN darauf hingewiesen, dass "Kindheit" als historisch-soziale Idee immer mehr im Verschwinden ist (1982). Als entscheidene Ursache für dieses "Verschwinden der Kindheit" werden die neuen massenmedialen Kommunikationsformen betrachtet. Während seit Beginn der Neuzeit vor allem über die "Buchkultur" eine Separierung von Kindern und Erwachsenen bewirkt wurde – die Kinder hatten in den Schulen die neuen Kulturtechniken des Lesens und Schreiben in einem mühevollen, "lebensfernen" Prozess sich erst anzueignen – sind die Angebote der Massenmedien sowohl Kindern als auch Erwachsenen gleich leicht

zugänglich. Das hat nach POSTMANN negative Konsequenzen insofern, als die verlangten kognitiven Leistungen bei der Rezeption geringer sind als beim Lesen, das im Gegensatz zum Fernsehen vorausschauendes und sequentielles Denken verlangt. Zum andern machen die neuen Medien alle privaten Bereiche öffentlich: Es gibt keine Geheimnisse und Tabus mehr.<sup>26</sup>

Solche Einflüsse schlagen sich auch im Spiel der Kinder nieder, um das sich mittlerweile ganze Verbundsysteme bemühen: Beliebte Sujets erscheinen zugleich als Film- oder Fernsehfiguren, in Comics, als Figuren zum Essen usw. (vgl. dazu LENZEN 1978, BAUER/HENGST 1978 und 1980). Es ist davon auszugehen, dass das alltägliche Spiel der Kinder heute vom Angebot dieser "Kinderkultur" wesentlich beeinflusst ist. Andererseits sind seine Wirkungen bislang kaum untersucht,<sup>27</sup> was sehr unterschiedliche Deutungen möglich macht, über deren Richtigkeit angesichts der Vielfalt der Phänomene vorläufig nicht befunden werden kann. So stellt LENZEN zum Beispiel die negativ gesehene - "sanfte Anpassung" an bestehende Gesellschaftsverhältnisse in den Vordergrund (1978): Die Waren der "Kinderkultur" setzten zum einen Normen und seien zugleich um die Einübung in sie bemüht: "Sie zeigen Muster einer Moral und dramatisieren diese so, dass sie internalisiert werden können im nachahmenden Spiel" (1978, S. 97).

BAUER/HENGST kritisieren eine solche Konzentration auf die Angebotsseite mit der entsprechenden linearen Ableitung bestimmter (negativer) Wirkungen auf das Verhalten der Kinder (1978, 1980). Es wird darauf hingewiesen, dass der Umgang der Kinder mit den diversen Angeboten der Medien- und Spielzeugindustrie nicht nur defizitäre Aspekte habe, weil die Kinder durch diesen Umgang in einer Welt handlungsfähig würden, die überlieferte Formen der Wahrnehmungsorganisation hat obsolet werden lassen. Von daher wird es als falsch angesehen,

die Kommunikations- und Konsumformen der Kinder als Verkümmern und falsches Bewusstsein zu "denunzieren" und die Kinder auf die eigenen Erfahrungen und Lebensnormen festzulegen. Vielmehr seien das vorhandene Selbstbewusstsein und die Stärken der Kinder zu fördern (1980, S. 59). Vor allem sei die Vorstellung vom "Identifikationshunger" der Kinder aufzugeben. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen gehen BAUER/HENGST davon aus, dass "Kindheit" als 'Status' heute immer weniger existiere: "Zumindest erschwert der Begriff der Kindheit die Erfassung der Erfahrungen, welche die Lebenswelt der Kinder von heute bestimmen" (1980, S. 29). Dies deshalb, weil verschiedene Tendenzen existierten, die "Kindheit" als "sozialen Status" zu liquidieren: Schul- und Arbeitswelt gleichen sich einander strukturell an, die Freizeitgestaltung von Kindern und Erwachsenen wird zunehmend ähnlicher. Für das Spiel der Kinder heisst dies:

"Spielen kann nicht mehr als Vorbereitung und 'Als-ob-Tätigkeit' begriffen werden, die es vielleicht einmal war. Die Vorbereitungszeit ist weitgehend überflüssig geworden. Das 'Als-ob' ist immer seltener vom Ernstfall zu trennen. Die Veränderungen, in denen sich das gewandelte Verhältnis von Arbeits- und Freizeitbereich widerspiegelt, betreffen neben der Funktion des Spiels die Häufigkeit von Spielen, die Spielinhalte und die Spielmotive ... Erwachsensein heisst für viele Kinder, die Macht haben, alle Formen der Unterhaltung und des Konsums wahrnehmen und souverän über Zeiten und Rahmenbedingungen der eigenen Zerstreuung bestimmen können" (S. 37).

Defizitäre Bedingungen für das Spiel der Kinder haben schon in früheren Zeiten pädagogische Bemühungen motiviert. Schon

seit Beginn dieses Jahrhunderts wurden etwa Kinderspielplätze eingerichtet. Viele der bestehenden künstlichen Spielräume weisen allerdings Mängel auf (vgl. z.B. SCHOTTMAYER/CHRISTMANN 1978). Ihnen wird versucht über das Einrichten von Spielplätzen mit spezieller Betreuung und breiterem Materialangebot zu begegnen (z.B. mit Abenteuer-spielplätzen, Spielbussen u.ä., vgl. dazu AUTORENGRUPPE ASP/MV 1973, MUGGLIN/TRACHSEL 1972, KRAUS 1979, 1983). In neuerer Zeit wird vermehrt auf die Fragwürdigkeit einer "Gettoisierung" des Spielens hingewiesen (KRAUS 1979) und eine verstärkte Integration des Spielens in alltägliche Abläufe gefordert.

#### 6.4. Spielmittelforschung

Der Begriff "Spielmittel" stammt von MIESKES, der die Wahl der Bezeichnung unter anderem damit begründet, dass es neben Spielzeug noch eine Reihe anderer Objekte gibt, die für Spielhandlungen oder spielverwandte Aktivitäten von Bedeutung sind (1970, S. 54ff.). Insgesamt bilden die Spielmittel bei MIESKES einen Teil der "pädagogischen Hilfsmittel" (Pädotropika), zu denen daneben auch schulpädagogische Mittel wie Lehr- und Lernmittel und Arbeitsmittel gehören.

Obwohl Spielen häufig ein Spiel mit Gegenständen darstellt, wurden die Spielmittel erst in jüngerer Zeit umfassenden erziehungswissenschaftlichen Forschungen unterzogen.

##### 6.4.1. Probleme der Bewertung und Auswahl

Aus der Sicht der Erziehungspraxis in Familie und Schule stellt

sich vor allem die Frage des pädagogischen Wertes bestimmter Spielmittel. Ihre Beurteilung hängt von den zugrundeliegenden pädagogischen Auffassungen ab. Entsprechend unterschiedlich ist die Beurteilung und Bewertung von Spielmitteln in verschiedenen pädagogischen Richtungen und zu verschiedenen Zeiten: Ein Anhänger der Montessorij-Pädagogik wird Sinnesmaterialien als ein geeignetes Spielmaterial für ein vierjähriges Kind betrachten (aber nicht Puppen, Autos usw.), wohingegen ein Anhänger der Waldorfpädagogik künstliches Spielzeug in den ersten Lebensjahren ablehnt. Weit verbreitet ist die Auffassung, dass einem Kind nicht zuviel Spielzeug gegeben werden darf, und dass dieses möglichst einfach zu sein habe (RETTNER, S. 62f).

Angesichts der Fülle von angebotenen Spielmitteln wurden verschiedene Ratgeber für die Auswahl und die Bewertung von Spielmitteln entwickelt, so etwa vom ARBEITSAUSSCHUSS GUTES SPIELZEUG in Ulm, der eine Plakette ("spiel gut") geschaffen hat, die geprüften und als gut befundenen Spielmitteln verliehen wird. Die normierenden Bestimmungselemente entstammen weitgehend reformpädagogischer Tradition, wie die "Grundsätze für die Beurteilung von Spielzeug" verdeutlichen (1976, S. 21 - 23). Folgende Kriterien gelangen zur Anwendung:

- Altersgemässheit (bei Beachtung individueller Unterschiede)
- Anregung der Phantasie
- Hilfe bei der Vertiefung der eigenen Umwelterfahrungen
- Spielmöglichkeiten
- Materialwahl (wobei kein Material als zum vornherein gut oder schlecht gilt)

- funktionsgerechte Einheit von Gestaltung, Form und Farbe
- Verhältnis der Grösse zu Spielzweck und Alter
- geeignete Anzahl der Menge
- Einfachheit und Verständlichkeit der Konstruktion und Mechanik
- Haltbarkeit
- Sicherheit
- Preis<sup>28</sup>

Diese Bewertungsgrundsätze wurden verschiedentlich relativiert oder kritisiert (RETTET 1979, HOELTERSHINKEN 1976, KLINKE 1983). Dabei spielen auch unterschiedliche anthropologische Auffassungen eine Rolle (zum Beispiel das Verständnis von "kindgemäss").

#### 6.4.2. Ergebnisse empirischer Untersuchungen

RETTET führte 1970 eine Elternbefragung über Spielmittel durch (N = 2300 Eltern aus allen Regionen der Bundesrepublik mit Kindern bis zu 16 Jahren) (RETTET 1973). Einige Resultate:

- Kinder besitzen eher zu wenig Spielzeug, vor allem in unteren sozialen Schichten
- Es gab kein Spielmittel, das von Eltern uneingeschränkt als wertvoll angesehen wurde. Am häufigsten wurde "Lego" genannt. Am stärksten kritisiert wurde billiges Blech- oder Plastikspielzeug und reparaturanfälliges technisches Spielzeug (wobei hier weniger pädagogische Argumente verwendet wurden).

- Entscheidend bei der Bewertung war die familiäre Situation (weniger die pädagogische Funktion oder das Material des Spielzeuges).
- Das kritische Bewusstsein für den pädagogischen Wert von Spielmitteln zeigte schichtspezifische Ausprägungen.
- Hinsichtlich Vorhandensein und Benutzungsfrequenz zeigten sich zwischen Nur-Jungen-Familien und Nur-Mädchen-Familien beträchtliche Unterschiede: Autos, Bälle, einfache Holzklötze, Eisenbahnen, Experimentierkästen usw. wurden vor allem von Jungen benutzt; Puppen, Kinderhaushaltgeräte, Kaufläden usw. vor allem von Mädchen. Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich bei Spielzeugen wie Kasper-Puppen, Stofftieren, Musikinstrumenten, Gesellschaftsspielen usw.

In anderen Untersuchungen ergaben sich geschlechtsspezifische und schichtspezifische Unterschiede: RHEINGOLD/COOK z.B. fanden in den Kinderzimmern von Jungen der gehobenen Mittelklasse deutlich mehr Fahrzeuge (1975). Aus der Tatsache, dass aber Mädchen während der Untersuchung ebensoviel wie Knaben mit Lastautos spielten, wird der Schluss gezogen, dass Eltern nicht auf die spontan geäußerten Interessen ihrer Kinder eingehen, dass der Unterschied im Spielverhalten also hauptsächlich auf die durch sie verursachte Ausstattung der Kinderzimmer zurückzuführen ist. Andererseits muss man sich aber vor vereinfachenden Erklärungen von Geschlechtsunterschieden hüten, wie die Schilderung der Resultate einer Erziehung auf der Basis von Spielmittel-Gleichheit von RETTER (1979, S. 239) zeigt.

## 7. Zusammenfassung

---

Beim Spielen handelt es sich um ein Phänomen, das nur bei Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Zugriffsweisen erfasst werden kann:

- Biologische Forschungen zeigen, dass sich bei allen höheren Lebewesen Verhaltensweisen finden, die als "Spielen" zu bezeichnen sind. Dabei spielen sowohl angeborene als auch erlernte Elemente eine Rolle. Wesentliche Merkmale sind der hohe Grad an Organisation, die intensive Motiviertheit, das Vorhandensein von Entspannung und Geborgenheit, der Bezug zu Ernstverhaltensweisen, das häufige Vorkommen in der Jugendzeit. Ontogenetisch bedeutsam sind spielhafte Verhaltensweisen deshalb, weil sie beitragen zum Aufbau umweltadäquat organisierten Verhaltens zur späteren Bewältigung von Ernstfunktionen. Ungeklärt bleibt die funktionelle Bedeutung des Spielens für Erwachsene.
- Bei der phänomenologischen und anthropologischen Betrachtung wird zwar das Spielen gelegentlich überhöht und idealisiert. Andererseits kommt diesen Betrachtungsweisen der Verdienst zu, die Fülle der mit dem Spielen verbundenen Fragen in Gesamtdeutungen zu integrieren. Dabei wurden insbesondere wesentliche Beiträge zur begrifflichen Klärung geleistet. Zwischen den verschiedenen Ansätzen wurde ein Kern von Gemeinsamkeiten festgestellt.

So werden mit leichten Abänderungen immer wieder ähnliche Wesensmerkmale des Spiels genannt, wie etwa bei der exemplarischen Begriffsbestimmung von SCHEUERL: Freiheit, Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit, Gegenwärtigkeit. Dabei wird meist kein Unterschied zwischen dem Spiel der Kinder und demjenigen der Erwachsenen gemacht.

Daneben existieren aber auch (in der Sekundärliteratur nicht immer beachtete) Unterschiede. So herrscht etwa Uneinigkeit darüber, ob auch subjektlose Phänomene als Spiel verstanden werden sollen.

In pädagogischer Hinsicht wird in den phänomenologischen und anthropologischen Betrachtungsweisen einerseits auf die existentielle Notwendigkeit des Spielens-Könnens hingewiesen, zum andern die Funktionalisierung und "Verzweckung" von Spielabläufen problematisiert. Problematisch ist, neben der teilweisen Idealisierung, die fehlende Überprüfbarkeit der Aussagen und die Vernachlässigung realer Bedingungen des Spielens.

- Eine wesentliche Bedeutung für die Diskussion der pädagogischen Bedeutung von Spielabläufen kommt jenen Bemühungen zu, die den Beitrag von Spielabläufen für die Prozesse der Entwicklung und Sozialisation des Menschen diskutieren. Im Anschluss an eine abrissartige Darstellung der Entwicklung des Spielverhaltens wurden die Erklärungsansätze von PIAGET, CHATEAU, ELKONIN, MEAD und SUTTON-SMITH diskutiert. Allgemein wird in ihnen das Spiel als wesentliches Medium von Entwicklung und Sozialisation begriffen. Unterschiedlich sind die Aussagen hinsichtlich der Wirkungen des Spiels bzw. ihrer Gewichtung. Zum einen wird eher der Aspekt der Verarbeitung aktueller Probleme des Kindseins in den Vordergrund gestellt, zum anderen eher der Aspekt der Vorbereitung auf spätere Phasen des Lebens, besonders des Erwachsenenalters.

Unterschiedlich wird auch die Notwendigkeit und der Sinn einer pädagogischen Beeinflussung des Spielens der Kinder sowie die Art dieser Beeinflussung gesehen. Z.T. werden massive Eingriffe ins Spielgeschehen im Sinne einer inhaltlichen Lenkung befürwortet (so bei ELKONIN, der vor allem das Rollenspiel als wesentliche Form betrachtet). Z. T. finden sich

keine Andeutungen, dass eine Beeinflussung des Kinderspiels aus pädagogischen Motiven als nötig erachtet wird (PIAGET). Daneben werden auch mittlere Positionen vertreten, die eine eher indirekte Einflussnahme befürworten (z.B. HETZER).

Ein allgemeiner Mangel vorliegender entwicklungspsychologischer Spielmethoden liegt darin, dass auf einzelne Spielphänomene und -formen bezogene Aussagen oft vorschnell verallgemeinert werden. Nötig wären deshalb verstärkte integrative Bemühungen.

Für praktische Belange erschien es auf dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungszustandes mit z.T. disparaten Ansätzen als sinnvoll, von einer multifunktionalen Betrachtung auszugehen, wie sie vor allem im Ansatz von SUTTON-SMITH vertreten wird.

- Ausmass und Art von Spieltätigkeiten hängen wesentlich von sozialen Einflüssen ab, wie Ergebnisse der kulturvergleichenden Forschung und der Sozialisationsforschung deutlich machen. Auch historisch angelegte Betrachtungen der Veränderung der Spieltätigkeiten in unserer Kultur verweisen auf soziale Determinanten: Dass Spielen heute allgemein mit "Kindsein" in Verbindung gebracht wird, ist z.B. wesentlich über die **historische** Konstituierung von "Kindheit" erklärlich. Werden so ontologisierende Aussagen relativiert, ist andererseits auf dem Hintergrund der z.T. widersprüchlichen Datenbasis vor Ueberinterpretationen zu warnen. Aufgegriffen wurden ebenfalls einige aktuelle Phänomene und darauf bezogene Deutungen (zunehmende Verbreitung altersunspezifischer Spieltätigkeiten, aktuelle "Spielwelle")
- Die Tatsache, dass beim Spielen psychische Konflikte verarbeitet werden können, hat dazu geführt, dass das Spielen

auch für therapeutische Belange eingesetzt wird. Diskutiert wurden entsprechende Bemühungen im Rahmen der Psychoanalyse und der humanistischen Psychologie (nicht-direktive Verfahren).

- In pädagogischer Hinsicht wurden verschiedene Problembereiche thematisiert:

Mit HOPPE wurden verschiedene Formen einer pädagogisch motivierten Einflussnahme auf kindliches Spielen unterschieden:

- o das Ermöglichen und positive Verstärken spontanen kindlichen Spiels ohne direkte oder indirekte äussere Einwirkungen durch Zielvorstellungen, die über den Spielvollzug hinausgehen
- o das Fördern des freien Spiels durch indirekte materielle, ideelle und personelle Vorgeben und Anregungen
- o die zielgerichtete pädagogische Einflussnahme des Spiels durch erziehungs- und lernzielbezogene Planung, Anleitung, Lenkung und Auswertung.

Die Frage der Notwendigkeit und Legitimität der verschiedenen Formen pädagogischer Einflussnahme wird sehr unterschiedlich beantwortet. Häufig wird eine Funktionalisierung von Spielabläufen für spielfremde Zwecke abgelehnt, eigentliches Spielen hat demnach "freies Spielen" zu sein. Eine Einflussnahme aus pädagogischen Gründen wird aber meist nicht vollständig abgelehnt, sie hat aber eher indirekt zu sein und sich auf die Sicherung des Spielverlaufes zu beschränken. Von einigen Autoren wird aber auch eine z.T. weitgehende Funktionalisierung von Spielabläufen für "spielfremde Zwecke" befürwortet.

Zur Sprache kamen im weiteren Wirkungen von Spielabläufen im Bereich des Lernens. Unterschieden wurde dabei zwischen spielimmanenten und spielübergreifenden Lernprozesse. Allgemein wird in der Literatur die Ansicht vertreten, dass Spielen über spielimmanente Lernprozesse gelernt werden muss. Auch spielübergreifende Lerneffekte im Bereich verschiedener Bereiche menschlichen Verhaltens und Erlebens (Psychomotorik, Kognition, Sozialverhalten) werden postuliert, wobei hier z.T. auch Skepsis formuliert wird. Einige Lerneffekte sind in empirischen Untersuchungen nachgewiesen worden. Sie beziehen sich meist auf von Erwachsenen angeleitete Spielabläufe. Keine im strikten Sinn empirischen Untersuchungen konnten für den Bereich des "freien Spielens" eruiert werden.

Hinsichtlich der aktuellen Bedingungen des Kinderspiels wurden vor allem defizitäre Aspekte diskutiert (fehlende Spielräume und -möglichkeiten, negative Einflüsse der Massenmedien). Empirisch überprüfte Aussagen über das Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen in seiner ganzen Breite und seine Wirkungen fehlen allerdings. Tatbestände (z.B. der Einfluss von Medien) werden z.T. sehr unterschiedlich interpretiert.

Thematisiert wurde ferner die Problematik der Auswahl und Bewertung von Spielmitteln sowie einige empirische Forschungsergebnisse zur Verbreitung und zu den Formen des Umgangs mit Spielmitteln.

## 8. Das pädagogische Potential des Spielens

Damit Spielabläufen ein pädagogisches Potential zugesprochen werden kann, ist zu zeigen, dass sie Lernprozesse bewirken (oder mindestens günstige Bedingungen dafür schaffen). Dass

dies grundsätzlich möglich ist, wurde verschiedentlich gezeigt. SCHENK-DANZINGER hält gar dafür, dass eine "Reihe von kognitiven, motorischen, sensomotorischen und sozialen Lernprozessen überhaupt nur über das Spiel vollzogen werden können" (1983, S. 383). Solche Lernprozesse werden dadurch ermöglicht, dass sich die Spielenden für die Dauer des Spielvollzugs zwar in einer Realität eigener Art bewegen, dabei aber zugleich auch der ausserschulischen Realität verhaftet bleiben (HOPPE 1983, S. 166). Lernwirkungen von Spielabläufen sind allerdings nur beschränkt durch die Ergebnisse von Untersuchungen belegt, die den Standards der empirisch-analytischen Forschung genügen. Obwohl hier die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes sicher von Bedeutung ist und mutmassliche Lernprozesse auch in anderen Bereichen selten in diesem Sinne abgesichert sind, besteht damit doch die Gefahr, dass Ausmass und Reichweite möglicher Lernprozesse im konkreten Fall überschätzt werden. So weist denn etwa FLITNER einschränkend darauf hin, dass das Lernen im Spiel nur bedingt mit späteren Verhaltensweisen des Kindes in Beziehung steht:

"'Uebt' das Kind im Puppenspiel etwa Mutterschaft ein? Wohl ebenso wenig, wie es die Tätigkeit des Räubers, Cowboys oder Kranführers, der Verkäuferin oder des Arztes einübt. Es ergreift auf symbolische Weise Besitz von Möglichkeiten und Rollen, von historischen oder literarischen Figuren, die seiner psychischen Lage und seiner Ich-Phantasie entsprechen" (1972, S. 110).

Andererseits macht auch FLITNER eine Reihe von Teilfähigkeiten aus, die beim Spielen mitgefördert werden (S. 120ff.):

- sensomotorisches Können, Auffassung und Geschicklichkeit
- inhaltliche Beherrschung des Spiels und seiner Regeln
- Ausdrucksfähigkeit und spielerhaltende Erfindung
- Erfassung kognitiver Aufgaben und Elemente
- Beherrschung sozialer Anforderungen des Spiels.

Unzulässig sind aber auch Analogieschlüsse, bei denen von nachgewiesenen Lernwirkungen bei bestimmten Spielabläufen auf eben solche bei anderen Spielabläufen geschlossen wird - ein Verfahren, das aus legitimatorischen Gründen in der spielpädagogischen Literatur oftmals praktiziert wird. Mit andern Worten: Die Lernwirkungen sind für den konkreten Fall aufzuweisen. Soweit dies nicht über empirische Untersuchungen geschehen kann (was nur sehr selten möglich ist, vor allem in der pädagogischen Praxis), ist die Existenz solcher Lernwirkungen mindestens plausibel zu machen.

Neben der Tatsache, dass die Existenz von bestimmten Lernprozessen bei Spielabläufen häufig nicht erwiesen ist, sind bei der Einschätzung des pädagogischen Potentials von Spielabläufen auch weitere Einwände zu berücksichtigen.

Obwohl die grosse Bedeutung des Spielens für Entwicklung und Sozialisation allgemein anerkannt wird, wird diese nämlich oftmals auf die vorschulische Zeit eingegrenzt (in der älteren Entwicklungspsychologie war zuweilen vom "Spielalter" die Rede). Auch die diskutierten entwicklungspsychologischen Ansätze konzentrieren sich auf diese Altersphase. Andererseits zeigen empirische Untersuchungen, dass auch Schulkinder (vor allem jüngere) in einem quantitativ bedeutsamen Ausmass spielen. (VAN DER KOOIJ 1974). Zum Teil ergaben sich dabei auch bezüglich der Wahl der Spielformen nur geringfügige Unterschiede

(vgl. die Tabelle in VAN DER KOOIJ 1983a, S. 114).<sup>30</sup> Es ist deshalb nicht einzusehen, dass das, was für das Kind im Vorschulalter gültig sein soll, für das Schulkind unvermittelt nicht mehr zutreffen soll. Nun ist allerdings richtig, dass mit dem Eintritt in die Schule für das Kind zielorientierte Formen des Lernens eine herausragende Bedeutung bekommen. Geht man davon aus, dass die Förderung dieser Form des Lernens notwendig und richtig ist (und das ist hier der Fall, vgl. Teil II), ist die Frage berechtigt, ob eine Förderung des Spielens im Schulalter die Anleitung zu zielorientiertem Lernen beeinträchtigt. CHATEAU plädiert denn auch aus diesem Grund für eine "klare Trennungslinie zwischen Spiel und Schule" (1974, S. 112). Diese Gefahr besteht in der Tat, und es liegen - wie noch zu zeigen wird - Beispiele vor, wie im Bestreben, "spielendes Lernen" zu ermöglichen, produktive Kräfte der Kinder nicht genutzt werden. Andererseits lässt sich aus solchen Vorkommnissen nicht zwingend ableiten, dass ein ~~N e b e n e i n a n d e r~~ von Spiel und zielorientiertem Lernen, bei dem die je spezifischen Möglichkeiten zu Entfaltung kommen, nicht möglich ist. (Einmal abgesehen von der Möglichkeit, Spielabläufe in zielorientierte Prozesse des Lehrens und Lernens zu integrieren).

Ein anderer Einwand zielt auf die Legitimität der "Indienstnahme" des Spielens für pädagogische Zwecke. Ohnehin sind pädagogische Motive in letzter Zeit von einigen Kritikern unter Verdacht gesetzt worden. So weist insbesondere eine sich selbst als "antipädagogisch" apostrophierende Bewegung erzieherische Bemühungen als Angriff auf die Subjektivität des Educanden zurück: "Erziehung antwortet nicht auf eine vorgefundene Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, sondern stellt diese selbst her" (BRAUNMUEHL 1981, S. 76). Auch wenn zuzugestehen ist, dass hier auf einige problematische Aspekte von Erziehung hingewiesen wird (etwa darauf, dass Kinder heute oft

in "überpädagogisierten" Verhältnissen leben oder auf die bedeutsame Rolle der Verarbeitung eigener Erlebnisse beim Entstehen pädagogischer Motive), greift aber die Argumentation der "Antipädagogen" in wesentlichen Teilen nicht (vgl. FLITNER 1982, ROLFF 1981). Insbesondere werden die selbstregulativen Kräfte des kindlichen Subjekts über- und der Einfluss ausserpädagogische Einflüsse unterschätzt (ohne dies an dieser Stelle im einzelnen nachweisen zu können). Demgegenüber wird hier von der Legitimität und Notwendigkeit der Einflussnahme der ältern auf die jüngere Generation aus pädagogischen Motiven ausgegangen, die darauf zielt, die Educanden zur Selbstverantwortung zu führen (vgl. dazu WIDMER 1983). Aber auch bei dieser Voraussetzung ist zu fragen, ob und inwieweit eine "Indienstnahme" des Spiels für pädagogische Belange legitim ist oder eine unzulässige "Verzweckung" des letzteren darstellt, wie einige Autoren glauben. Und es wäre in der Tat gravierend, hätte das Spiel nur noch dann Berechtigung, wenn es für pädagogische Belange nützlich ist. So weit allerdings der Einbezug von Spielabläufen in das schulische Geschehen zur Diskussion steht, ist aber die Frage zu stellen, wie dadurch die Aufgaben von Schule und Unterricht besser erfüllt oder allenfalls behindert werden. Dabei ist es weniger von Belang, ob dabei eine "Verzweckung" stattfindet oder nicht, sondern ob die als "Spiel", als "spielhafte Abläufe" oder wie immer bezeichneten Abläufe von den didaktischen und pädagogischen Zielvorstellungen her gesehen als sinnvoll zu beurteilen sind oder nicht.

Rückblickend kann somit festgestellt werden, dass Spielabläufe ein prinzipielles, aber im konkreten Fall aufzuweisendes<sup>31</sup> pädagogisches Potential zugeschrieben werden kann. Dies allein ist allerdings kein zureichender Grund für einen Einsatz von Spielabläufen in der Schule. Denn durch die Aufgabenstellung der Schule und ihre institutionellen Strukturen werden ihrerseits Bedingungen gesetzt, die zu berücksichtigen sind. Auf sie soll nun in Teil II eingegangen werden.

# Anmerkungen

---

- 1 Erstmals erwähnt sind diese sechs Momente in SCHEUERLs Dissertation von 1952(SCHEUERL 1973a). Hier werden die leicht veränderten Formulierungen von SCHEUERL 1961 verwendet.
- 2 Aehnliche Merkmalsbestimmungen finden sich manchmal auch bei Autoren, die sich selbst nicht in der anthropologischen und phänomenologischen Theorietradition verorten, so zum Beispiel bei HECKHAUSEN (1973). HECKHAUSEN geht von Berlynes Theorie der Spannungssuche aus und erwähnt fünf Merkmale des Spiels (Aktivierungszirkel, Zweckfreiheit, undifferenzierte Zielstruktur und unmittelbare Zeitperspektive, Quasi-Realität, handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück Welt).
- 3 In einem abschliessenden Definitionsversuch erscheinen die verschiedenen Begriffsvarianten in leicht veränderter Form (S. 474).
- 4 Es existieren noch weitere phänomenologische und anthropologische Ansätze, auf die hier nicht näher eingegangen wird: HAIGIS 1941, KUJAWA 1949, MOOR 1962, RUESSEL 1953. Von einer anthropologischen Betrachtungsweise geht auch FLITNER aus, der in der Arbeit verschiedentlich erwähnt wird (vgl. bes. FLITNER 1982).
- 5 Unter "Entwicklung" wird hier die Veränderung des menschlichen Verhaltens und Erlebens über die Zeit verstanden, die sowohl Ergebnis endogener als auch exogener Einflüsse (bzw. von Wechselwirkungen) sein kann. Als "Sozialisation" werden jene Prozesse (und ihr Ergebnis) bezeichnet, durch die ein Individuum ein Mitglied einer bestimmten Gesellschaft wird(unter Einschluss des Aspektes der "Personalisation").
- 6 Eine der ersten systematischen Einteilungen hat CH. BUEHLER vorgenommen, die zwischen Funktionsspielen, Fiktions- und Gemeinschaftsspielen unterscheidet (1967, S. 134ff. und 29ff. urspr. 1928). An diese Unterteilung lehnen sich auch neuere Klassifikationen an. (Vgl. dazu die Zusammenstellung in SCHMIDTCHEN/ERB 1979, S. 17ff.).
- 7 Ueber weitere psychologische Theorien informiert VAN DER KOOIJ 1983b. Auf psychoanalytische Ansätze wird in Kap. 5.1. eingegangen.

Versuche einer biologisch-psychologischen Erklärung des Spielverhaltens wurden seit dem Ende des 19. Jahrhunderts

unternommen. Auf dem Hintergrund eines positivistischen Wissenschaftsbegriffes entstanden verschiedene monistische Theorien (Kraftüberschusstheorie von Spencer, Erholungstheorie von Lazarus, Katharsistheorie von Carr, Einübungstheorie von GROOS usw.). GROOS hat versucht, die Fülle dieser Ansätze zusammenzufassen, ohne dass ihm eine eigentliche Synthese gelungen wäre (1896, 1899, 1922).

- 8 Als Orientierungshilfe und nicht im emphatischen Sinne verstanden sind "Phantasiebilder" m.E. auch heute noch sinnvoll.
  
- 9 J. mit 2:2 (25) hebt Kieselsteine auf, um sie in eine Lache zu werfen, und lacht dabei sehr. Mit 2; 6 (3) rollt sie ihren Wagen, indem sie ihm einen gewissen Schwung gibt. Zur gleichen Zeit zieht sie ihren Wagen mit einer Schnur, wirft ihren Ball verschieden weit fort usw. ... Mit 2; 8 (2) füllt sie einen Sandeimer, stülpt ihn um, zerstört den Kuchen mit ihrer Schaufel und beginnt wieder von vorn - fast eine Stunde lang (1969, S. 152). Die Zuordnungen der einzelnen Spielformen zu verschiedenen Stadien der Denkentwicklung und die approximativen Altersangaben sind im übrigen nicht so zu verstehen, dass die betreffenden Spielformen nur in diesem Stadium auftreten, sondern, dass sie dort dominieren. Selbst das Uebungsspiel findet sich zum Beispiel gelegentlich noch beim Erwachsenen: "Es fällt recht schwer, wenn man zum erstenmal ein Radiogerät oder ein Auto erworben hat, sich nicht damit zu vergnügen, das eine einzuschalten oder im anderen spazierenzufahren, ohne einen anderen Zweck, als sich daran zu freuen, seine Möglichkeiten zu erproben. Es ist ebenso schwer, eine neue akademische Funktion zu übernehmen, ohne sich in der ersten Zeit ein wenig an dem neuen Verhalten zu erfreuen, das man in der Oeffentlichkeit ausübt" (PIAGET 1969, S. 152).
  
- 10 J. rieb mit 1; 9 (20) den Fussboden erst mit einem Kartondeckel, wobei sie sagt "Bürsten Abébert" (= wie die Hausmeisterin). Am selben Tag zieht sie sich die Haare nach hinten, indem sie sich im Spiegel betrachtet, und sagt lachend "papa". Mit 2; 4 (113) tut sie, als ob sie nähen würde und einen Faden führen würde, und zwar in Gegenwart einer Schale, von der im Spiel "kaputt" sagt (S. 161).
  
- 11 Als Beispiel sei das "Bankspiel" einer Klasse erwähnt: "Die Spieler springen zu zweit auf eine Bank, jeder von seinem Ende aus, und laufen auf der Bank, bis sie aufeinanderprallen, durch den Stoss fällt einer der beiden herunter und macht den Weg frei für den

Sieger. Während die Kleinen, die das Spiel erfunden haben, fast ohne Regeln spielen, beachten die Grösseren von 7 bis 8 Jahren sehr rasch einige vereinbarte Normen: Zur gleichen Zeit von beiden Seiten ablaufen oder gelegentlich auch von der gleichen Distanz zur Bank aus starten, übrigens spielen die Mädchen und die Knaben von 5 Jahren damit, von einer, zwei oder drei Stufen der Schultreppe hinunterzuspringen, und sind dabei zu den Anfängen einer Reglementierung gekommen. Es ging darum, so weit wie möglich zu springen: Derjenige der fällt, verliert, und der Sprung gilt nur, wenn er von derselben Stufe aus erfolgt, von der auch die Konkurrenten springen. Man sieht, dass diese Regeln nichts Komplexes haben, aber sie markieren einen Anfang, von dem aus man die weitere Entwicklung erwarten kann" (S. 185).

- 12 Piaget hat auf die Kritik von SUTTON-SMITH geantwortet und auf die unvollständige Rezeption seinen Ansatzes verwiesen (1973, S. 125f.). In einer Replik hat SUTTON-SMITH auf den "kognitiven Reduktionismus" bei PIAGET hingewiesen: "Wie die meisten 'idealistischen' Philosophen ordnet er die Phantasie der Vernunft unter und hat daher über die Phantasie nicht viel Fruchtbares zu sagen" (FLITNER 1973, S. 285).
- 13 Die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie wurde von WYGOTSKI gegründet (1896-1934) und von seinen Schülern Jurjia und Leontjew fortgeführt und weiterentwickelt. Sie wurde Mitte der 50er Jahre zu einer offiziell anerkannten und einflussreichen Strömung innerhalb der sowjetischen Psychologie, nachdem sie zeitweise der "bürgerlichen Abweichung" bezichtigt wurde. Den Kernpunkt des Ansatzes stellt das Aneignungskonzept (Tätigkeitskonzept) dar, wie es besonders von LEONTJEW (1973) formuliert wurde. Danach sind die Errungenschaften der gesellschaftlich-historischen Erfahrung unabhängig von den einzelnen Individuen in den Arbeitsprodukten, Werkzeugen und im gesellschaftlichen Wissen vergegenständlicht. Das Individuum eignet sich die historisch entstandenen Fähigkeiten des Menschen über den praktischen Umgang mit ihnen an. Das Spiel des Kindes stellt dann eine besondere Form der Aneignung der gesellschaftlich-historischen Erfahrung dar.

Grundsätzlich zu kritisieren ist am kulturhistorischen Ansatz, dass die Aneignung der gesellschaftlich-historischen Erfahrung mit der Unterordnung unter die bestehenden ("real-sozialistischen") Verhältnisse gleichgesetzt wird. Aeusserungen zur Bedeutung des Spiels finden sich bereits bei WYGOTSKI und LEONTJEW. 1978 hat ELKONIN im Anschluss an die genannten eine umfassende Monographie vorgelegt (ELKONIN 1980).

- 14 Eine Ausnahme macht hier OERTER, der auch auf die Bedeutung des Spielens bei Erwachsenen verweist: "Die Entwicklung des Spielverhaltens lässt sich eher durch wachsende Differenzierung und Ritualisierung als durch allmähliche Abnahme der Spielaktivität kennzeichnen. Erwachsene spielen anders, aber nicht unbedingt weniger als Kinder" (1971, S.213).
- 15 Diese Untersuchung aus dem Jahre 1959, die ethnographisches Material von 50 Naturvölkern einbezieht, weist allerdings methodische Mängel auf (vgl. die Kritik von MILLAR 1973, S. 201).
- 16 Auch gesellschaftsspezifische Unterschiede bestehen. Einen Ueberblick über die vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse gibt VAN DER KOOIJ 1983a.
- 17 Unterschieden werden sechs Phasen der Evolution in den Eltern-Kind-Beziehungen:
  1. Antike bis 400 n.Chr.: Kindesmord, sexueller Missbrauch;
  2. Mittelalter: Weggabe (an Säugeammen, Pflegeeltern, Lehnherren, Klöster);
  3. 1300 - 1700: Ambivalenz (noch verbreitet Weggabe, schweres Schlagen usw., aber beginnende bewusste "Formung" des Kindes und Empathie);
  4. 1700 - 1800: Intrusion (allmähliches Eindringen in Geist und Gefühlsleben des Kindes; Erziehung zu Schuldgefühlen, Reinlichkeitserziehung und Unterbindung von Masturbation);
  5. 1800 - 1950: Sozialisation (zunehmend psychologisch orientierte, der Normanpassung verpflichtete Ausbildung);
  6. ab 1950: Zunehmend Hilfestellung der Eltern bei der Selbstentwicklung des Kindes (1977, S.18).
- 18 Mängel bei ARIES: Vernachlässigung des sozialen Kontextes der dargestellten Entwicklungen, fehlende Repräsentativität des verwendeten Materials, fehlende chronologische Konsistenz. Mängel bei DE MAUSE: Problematische Annahme von selbständigen Veränderungsprozessen der Persönlichkeitsstruktur, unabhängig von sozialem und technologischem Wandel, selektiver Umgang mit Fakten. Eine differenzierte Diskussion der Untersuchungen von ARIES und DE MAUSE sowie weitere Ansätze findet sich bei NIESSEN/SEILER 1980.

- 19 Zum Problem der selektiven Auswahl von Daten vgl. auch die folgende Aussage von NYSSSEN: "Es fällt mir leicht von da aus, wo ich stehe, wo ich all die von Ariès vor allem beschriebenen Trennungen erlebe, Trennung zwischen Mann und Frau, Trennung zwischen Lebenssphären - es fällt mir leichter von da aus einen Autor anzunehmen, der wie Ariès (...) aufzeigt, dass sich alle diese Trennungen seit dem 16. Jahrhundert aus einer vorher noch bestehenden Einheit ('Sozialität' des Mittelalters!) entwickelt haben. Sehnsüchte mögen wach werden, wenn wir beschrieben lesen, wie die Menschen in der Sozialität, Alt und Jung, Mann und Frau, Herren und Diener bunt durcheinander gelebt haben sollen, welche Ungeundenheit des sexuellen Verhaltens herrscht, wie ungehemmt durch 'Manieren' die Lust am Essen (Elias) war" (1979, S. 264).
- 20 Nach OPASCHOWSKI ist der Sachverhalt auf der Ebene der Beschreibung in der Soziologie weitgehend unbestritten (1983, S. 239), unterschiedlich sind hingegen die Ursachen- und Erklärungen. So gibt es neben ökonomischen Erklärungen auch Erklärungen, die den Wertwandel eher durch einen Verfall der "bürgerlichen" Sinn- und Deutungssysteme zu suchen (Frankfurter Schule um HABERMAS). Sinnvoll scheint die Auffassung OPASCHOWSKIS, dass für die Zukunft eine Synthese "traditioneller" mit "neuen" Werten anzustreben sei: "Warum soll es nicht möglich sein, berufliche Interessen zu fördern (ohne die persönlichen Freizeitinteressen auszublenden), Leistung zu fordern (ohne die Lust am Leben zu verdrängen), Fleiss zu erwarten (ohne die Freude am Leben zu vergessen)?" (1983, S. 248).
- 21 ERIKSON bezeichnet das Spiel als "königliche Strasse zum Verständnis des infantilen Ich-Strebens nach Synthese" (1974, S. 204). Dabei wird ein deutlicher Unterschied zwischen den Spielen der Erwachsenen und denjenigen der Kinder gemacht. Während der Erwachsene im Spiel die Ebene der Wirklichkeit verlässt und in eine Scheinwelt eintritt, macht das Kind im Spiel Erfahrungen zum Zwecke einer besseren Beherrschung der Wirklichkeit.
- 22 Ähnlich unterscheidet SCHMITDCHEN (1978) als Möglichkeiten der "Spielförderung":
- a) Spielförderung durch Spielzeugauswahl mit entweder
    - spezifischer Zielsetzung (vom Erzieher vorgegebene Lernziele sollen durch Spielzeugeinsatz erreicht werden), oder mit
    - unspezifischer Zielsetzung (das Kind kann das Spielzeug frei wählen).

- b) Spielförderung durch angemessenes Erziehverhalten, entweder mit
- direktiver Lenkung, oder mit
  - nichtdirektiver Lenkung.
- 23 SCHALLER hat deutlich gemacht, dass die Frage nach dem, was einen Spielablauf zu einem (aus pädagogischer Perspektive) "gelungenen Spielablauf" macht, je nach dem bildungstheoretischen Hintergrund unterschiedlich ausfällt:
- Bei einem spontaneitätstheoretischen Ansatz wird das Spielen als geistiges Potential betrachtet, das gegenüber der Welt autark ist;
  - in Theorien des objektiven Geistes sind nicht mehr die Kräfte des Spiels Gegenstand des Interesses, sondern die Wirklichkeit des Spiels;
  - in einer Betrachtung des Spiels als Urphänomen wird eine subjektivistische Deutung des Spiels abgelehnt: "Dem Spieler gegenüber ist das Spiel souverän" (1973, S. 171).
- 24 Gemeinhin ist der Blick des Pädagogen und Erziehers auf die Wirkungen gerichtet, die er a u s ü b t . DOEHLE-MANN wirft die Frage nach Wirkungen in der u m g e - k e h r t e n Richtung auf: "Grundlegende Fragen, die den Erwachsenen oft nicht mehr 'kommen', können von den Kindern in das Erwachsenenleben hineingetragen werden und, indem Antworten gesucht werden, tragen die Grossen nicht nur zur Bildung der Kleinen, sondern auch zur Selbstbildung bei" (1979, S. 117). In diesem Sinne liesse sich auch nach den Rückwirkungen des Spielens mit Kindern auf Erwachsene fragen. RETTER vermutet z.B., dass erziehungsunsichere Eltern durch die Beteiligung am Spiel der Kinder ein kindgemässeres Erziehungsverhalten lernen (1975, S. 468). Auch HERING sieht die Möglichkeiten der Verbesserung der Kommunikation zwischen Erziehern und Kindern über das Spielen: "Selbstkritische aufmerksame Erwachsene werden bei ihrer Beteiligung am kindlichen Spiel bemerken, dass sie häufig viel zu kurze Aufmerksamkeitsphasen haben, dass sie kindliche Emotionen und Imaginationen behindern, der Spontaneität durch ihre Reflexion im Wege stehen, dass sie oft zur Dominanz neigen und nicht immer zum Dialog mit Kindern fähig sind ..." (1979, S. 155).
- 25 GARVEY hält es im Anschluss an Untersuchungen anderer Autoren für wahrscheinlich, dass Kinder Modelle haben, "von denen sie die 'als ob'-Spielerorientierung ableiten können" (1978, S. 145). (In Untersuchungen wurde beobachtet, wie Mütter ihren Kindern vormachten, wie man Spielzeugtiere beseelt und Miniaturfahrzeuge mit den typischen Motorgeräuschen umherschiebt).

- 26 Vgl. auch die Untersuchung von ELKIND 1982, der ebenfalls darauf hinweist, dass Kinder heute zu schnell erwachsen und damit zu Pseudo-Erwachsenen würden, weil notwendige kognitive und soziale Phasen nicht mehr durchlaufen und ausgelebt werden.
- 27 Eine der wenigen Untersuchungen ist diejenige von HOELZEL (1975).
- 28 Gegenüber früheren Formulierungen unterscheidet sich die neueste Version insofern, als "Plastik-Spielzeug" positiver eingeschätzt wird. Einen Überblick über weitere Zusammenstellungen von Beurteilungskriterien gibt HOELTERSINKEN 1976 (vgl. auch HERZKA/BINSWANGER 1974, HETZER 1972).
- 29 Über weitere Untersuchungsergebnisse informieren RETTER 1979, S. 25ff. und 285ff. und VAN DER KOOIJ 1983a. Viel und kontrovers diskutiert wird das Problem des "Kriegsspielzeugs". Dabei stehen sich vor allem Vertreter des Katharsis-Ansatzes (Abreaktion und Unschädlichmachen von Aggressionen) und Vertreter eines lerntheoretischen Ansatzes gegenüber (Übernahme aggressiver Verhaltensweisen durch Imitation). Die vorliegenden Untersuchungen ermöglichen keine eindeutige Falsifizierung der verschiedenen vorliegenden Hypothesen, vor allem weil Längsschnittuntersuchungen weitgehend fehlen und damit keine Aussagen über langfristige Wirkungen gemacht werden können.
- 30 Auch bei anderen Autoren finden sich Hinweise auf die Bedeutung von Spielabläufen im Schulalter, wobei der Akzent meist auf die Änderung des Spielverhaltens gelegt wird (vgl. z.B. SCHENK-DANZIGER 1983, S. 38ff.).
- 31 Insofern ist das Verfahren (wie z.B. von BUEHLER/FEY-KORNAU/KLUGE praktiziert), ein grundsätzlichen pädagogisches Potential auszumachen und dieses ohne Differenzierung für so unterschiedliche pädagogische Kontexte wie Familie, Kindergarten und Schule namhaft zu machen, unzulänglich.

## II DIE SCHULE ALS PAEDAGOGISCHE INSTITUTION: FUNKTION UND AUFGABE

---

### O. Einleitung und Ueberblick

In Teil II geht es um die schultheoretische und didaktische Fundierung der nachfolgenden Analysen zur Problematik des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule. Dieses Unterfangen ist insofern nicht einfach, als eine umfassende und allgemein anerkannte Theorie der Schule nicht vorliegt (zur metatheoretischen Problematik vgl. KRAMP 1973). Vielmehr existiert eine Vielzahl von Ansätzen zu einer solchen Theorie, die jeweils besondere Aspekte thematisieren (zur Uebersicht vgl. SAUER 1981 und SCHULZE 1980). Eine Einschränkung auf eine einzelne Sichtweise aber ist fragwürdig. Deshalb wird versucht, die Realität "Schule" über v e r s c h i e d e n e Zugangsweisen und auf v e r s c h i e d e n e n Ebenen zu erfassen. Für die Wahl der Zugangsweisen ist dabei einerseits ihre Bedeutung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs massgeblich, andererseits ihre (aufzuweisende) Fruchtbarkeit für die Klärung aktueller Probleme.

In Kap. 1. ist der Zugriff historisch angelegt: Die Existenz der Institution "Schule" kann nicht auf anthropologische Grundkonstanten zurückgeführt werden. Die Schule stellt auch kein geschlossenes System dar, sondern sie ist in einer bestimmten historischen Situation als Antwort auf eine Reihe von neuen gesellschaftlichen Problemen entstanden. Entsprechend ändern sich ihre Aufgaben bei veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen.

In Kap. 2. wird das aktuelle Schulsystem auf makrosoziologischer Ebene als Subsystem der Gesellschaft thematisiert und die Frage

nach seinen Funktionen und Wirkungen gestellt. Diskutiert werden sollen Möglichkeiten und Grenzen funktionalistischer Betrachtungsweisen, die im erziehungssoziologischen Diskurs im Vordergrund stehen.

Kap. 3. behandelt Probleme auf der mikrostrukturellen Ebene. Auf dem Hintergrund einer Darstellung des didaktischen und schulpädagogischen Forschungszustandes sollen die eigenen didaktischen und pädagogischen Prämissen formuliert werden. Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit sind dabei besonders die spezifischen Merkmale *s c h u l i s c h e r* Prozesse des Lehrens und Lernens.

## 1. Historische Konstituierung

### 1.1. Verlauf

Die Anfänge des heutigen Schulsystems liegen im frühen Mittelalter, als germanische Fürsten die Christianisierung ihrer Herrschaftsgebiete betrieben oder mindestens duldeten. Von einer eigentlichen Etablierung des Schulsystems lässt sich aber erst seit dem Uebergang von der feudalen Gesellschaft zur bürgerlichen sprechen.<sup>1</sup>

### 1.1. Das Schulwesen im Mittelalter

Das Leben im Mittelalter war geprägt von dem, was ARIES als "Sozialität" bezeichnet (1975): Es spielte sich stark im öffentlichen Raum ab – will heissen: eine Abtrennung privater und öffentlicher Bereiche existierte in viel kleinerem Masse.

Charakteristisch waren u.a. weniger ausgeprägte Affektkontrollen und die fehlende Verinnerlichung von Verhaltensnormen in den Beziehungen zwischen den Personen (ELIAS 1969), weniger deutlich abgegrenzte Altersklassen, das Fehlen familiärer Lebensformen im Sinne der heutigen Kleinfamilie (ROSENBAUM 1978).<sup>2</sup> Eine gezielte und institutionell abgesicherte Sozialisation fehlte ebenfalls weitgehend. Sie vollzog sich im unmittelbaren Umgang der älteren Generation mit der jüngeren durch Mit- und Nachvollzug von Handlungsabläufen und bestimmt durch die Grundsätze der Ueberlieferung. Auf diese Weise wuchs man in vorgegebene und fraglos zu akzeptierende Rollen und Positionen hinein. Eine Ausnahme bildete der Klerus, dessen Sozialisationsbedingungen dadurch gekennzeichnet waren, dass eine leibliche Reproduktion des geistlichen Standes wegen des Zölibates nicht möglich war, andererseits für die Ausübung des **Priesteramtes** Fähigkeiten notwendig waren, die eine gezielte Sozialisation notwendig machten. Deshalb entstanden auch seit dem Frühmittelalter die ersten Schulen an den Bischofssitzen (Domschulen) und Klöstern. Ihr Unterricht bestand weitgehend aus Vorreden-Nachreden und Auswendiglernen-Deklamieren. Ein Aufbau nach Schwierigkeitsgraden des Lernstoffes fehlte ebenso wie Jahrgangsklassen, Zuordnung des Stoffpensums zu bestimmten Altersstufen usw. Inhaltlich beschränkte sich der Unterricht auf religiös bedeutsamen Stoff.

Im 13. Jahrhundert lässt sich eine Differenzierung des schulischen Angebotes feststellen. Es wurden Universitäten gegründet, die häufig (besonders deutlich in Nordfrankreich) aus einem Zusammenschluss einzelner Kloster- und Domschulen zu freien Lehr- und Lebensgemeinschaften entstanden. Ihre Artistenfakultät liess die alten Kloster- und Domschulen meist zu blossen Vorbereitungsanstalten absinken. Gleichzeitig wurden auch Stadt- und Ratschulen geschaffen, teils als städtische Neugründungen, teils als übernommene kirchliche Schulen. Auch sie waren anfänglich Lateinschulen, wurden dann aber von den sogenannten "Deutschen Schulen" abgelöst, zum Teil herrschte auch Parallelität.

### 1.1.2. Das ständische Schulwesen der frühen Neuzeit

---

Im Zuge ökonomischer Veränderungen (Ausbreitung des Handels, Industrialisierung), kam es zunehmend zu einer Machtverlagerung zugunsten des Bürgertums. Der Adel sah sich mehr und mehr in eine Abwehrposition versetzt. In diesem Bezugsrahmen steht auch die Gründung verschiedener auf den Nachwuchs des Adels ausgerichteter Eliteschulen im 17. Jahrhundert (Fürstenschulen, Ritterakademien), die vor allem auch der Abgrenzung gegenüber den aufstrebenden Schichten dienten.

Auch das Bürgertum bediente sich immer stärker der Institution Schule, um die Qualifikationsanforderungen an seinen Nachwuchs zu sichern. Hier waren es die "Deutschen Schulen", die ihren Unterricht im Gegensatz zu den Lateinschulen stärker an der bürgerlichen Lebenswelt ausrichteten.<sup>4</sup> Auch Ansätze zur Bildung eines "niederen Schulwesens" existierten, wie Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts belegen. Solche Schulgründungen entsprangen nicht wie die städtischen einem Bedürfnis ihrer Klientel nach neuen Qualifikationen, sondern es handelte sich vorwiegend um obrigkeitlich verordnete Institutionen der religiösen Massenunterweisung, die einen äusserst tiefen Standard aufwiesen.<sup>6</sup>

"Man kann sich diese Dorfschulen, soweit es sie gab, gar nicht primitiv genug vorstellen, denn es waren zum Teil noch nicht einmal einklassige 'Zwergschulen'. Vielmehr zogen die Schüler mit ihrem 'Schulmeister' von Haus zu Haus. Oder aber Handwerker, die im Nebenberuf den Küsterdienst versahen, benutzten ihre Wohnstube als Schulstube für den von ihnen erteilten Unterricht im Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen von Katechismus, Kirchenliedern und Psalmen" (LUNDGREEN 1980, S. 22)

Wesentliche Impulse für die Entwicklung des Schulwesens der frühen Neuzeit entstammen der Reformation und der Gegenreformation, weil die gegenseitige Abgrenzung der Konfessionen gezieltere Sozialisationsbemühungen notwendig machte. Dies gilt nicht nur für das höhere Schulwesen, wo z.B. die neugegründeten Jesuitenkollegien als Instrument der katholischen Gegenreformation dienten. Auch die Entstehung und die Ausbreitung des niederen Schulwesens, dessen Träger anfänglich die Kirche war, müssen in diesem Zusammenhang gesehen werden.

### 1.1.3. Das Schulwesen im Rahmen der Entstehung des modernen Staates

Das Schulwesen ist in mehrfacher Hinsicht mit dem Entstehen des modernen Staates verbunden (LUNDGREEN 1980, S. 29ff.): Zum einen schlug sich bei der Entwicklung des Schulwesens die **generelle** Tendenz nieder, überkommene autonome Gewalten zu mediatisieren. Von anderen Trägern kontrollierte und oft weitgehend autonome Bildungsinstitutionen gerieten zunehmend unter die Kontrolle der sich neu herausbildenden bürokratischen Verwaltung des absolutistischen Staatswesens. Zum anderen stellte der moderne Staat die Schulen in seinen Dienst, indem er ihnen öffentliche Funktionen zusprach (Fachschulung der Beamten, Qualifikationssicherung der wirtschaftlich in Handel und Gewerbe tätigen Bürger, soziale Disziplinierung der ländlichen Sozialschichten für Gutsherrschaft und Militärdienst). Daraus resultierte schliesslich die Proklamation einer generellen Schulpflicht,<sup>6</sup> die allerdings vorerst nicht vollständig durchgesetzt werden konnte.<sup>7</sup>

Wesentliches Merkmal der Schulen des 18. Jahrhunderts war die berufsständische Ausrichtung. So postulierte in Preussen etwa Freiherr von Zedlitz als Vorsitzender des Oberschulkollegiums

(der obersten Unterrichtsbehörde) in einem "Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen",

"dass der Bauer anders als künftige, Gewerbe oder mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte, oder zu höheren Aemtern des Staates bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muss. Folglich ergeben sich drei Abteilungen aller Schulen des Staates; nämlich 1) Bauer- 2) Bürger- und 3) Gelehrte Schulen" (zit. nach LUND-GREEN 1980, S. 31).

#### 1.1.4. Die faktische Durchsetzung des obligatorischen Schulbesuchs im 19. Jahrhundert

---

Das 19. Jahrhundert war das Jahrhundert, in dem sich der Prozess der Industrialisierung in breitem Mass vollzog. Er schlug sich über Veränderungen der Qualifikationsanforderungen und Bildungsinteressen der verschiedenen Funktionsträger der Wirtschaft und über Veränderungen in der sozialen Struktur der Bevölkerung auch in der Ausgestaltung des Schulwesens nieder. Ebenso wirkten sich ~~die~~ politischen Auseinandersetzungen zwischen liberalen und konservativen Kräften in den einzelnen Kantonen und bei der Konstituierung des schweizerischen Bundesstaates aus. Als wesentliche Merkmale sind zu nennen:

- die faktische Durchsetzung der obligatorischen Schulpflicht für alle Bevölkerungskreise. In Preussen zum Beispiel entwickelte sich die Einschulungsrate der Schulpflichtigen von ca. 60 % 1816 auf 90 % 1970 und 100 % seit den 80-er Jahren des 19. Jahrhunderts (ROEDER 1976, S. 137).
- Die zunehmende Aufnahme von "Realien" im Unterrichtsprogramm

und die Ausbreitung berufsbezogener Schultypen (Realschulen, Fachschulen, Technische Universitäten). Im Gymnasialbereich bildete sich zum Beispiel ein technischer Zweig, der sich zunehmend verselbständigte und schliesslich mit dem "humanistischen" als gleichwertig anerkannt wurde.<sup>8</sup>

- Die Institutionalisierung der Lehrerbildung in eigenen Ausbildungsstätten.
- Die Säkularisierung des Schulwesens.
- Die zunehmende Durchsetzung einer Unterrichtsstruktur im heutigen Sinne (Klassenunterricht, Jahrgangs-System, usw.).<sup>9</sup>

#### 1.1.5. Die Bildung der Grundstrukturen des heutigen Schulwesens im 20. Jahrhundert

---

Gegen Ende des 19. und im Uebergang zum 20. Jahrhundert haben sich über das Zusammenwirken verschiedener Einflüsse die Grundstrukturen des heutigen Schulwesens gebildet:

- Alle Kinder besuchen obligatorisch eine gemeinsame Primarschule unterschiedlicher Dauer (4 - 6 Jahre).
- Anschliessend erfolgt eine Auftrennung des "Schülerstroms" durch die Selektion für verschiedene Schultypen (in einigen Kantonen existieren drei, in anderen vier solcher Typen).
- Diese verschiedenen Typen sind mit unterschiedlichen schulischen und sozialen Berechtigungen verbunden.

Damit wird auch deutlich, dass die Schule gegenüber früheren Zeiten zusätzliche gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat: Sie hat im Einklang mit den Legitimationsbedingungen

der "bürgerlichen" Gesellschaft (Leistungsprinzip) zu selektieren. Dadurch allerdings erhielt das Schulwesen strukturelle Merkmale, die praktisch während des ganzen 20. Jahrhunderts Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen waren. Es ist hier nicht möglich, auf diese Auseinandersetzungen ausführlich einzugehen. Wir beschränken uns auf die Reformphasen seit den 60-er Jahren und die aktuelle Situation. Dies ist insofern legitim, als auf der Makroebene bis dahin keine wesentlichen Änderungen mit Breitenwirkung im öffentlichen Schulwesen feststellbar sind: Die Änderungen liegen eher auf der Ebene der Mikrostruktur (Fächer, Unterrichtsgestaltung usw.). Änderungen in quantitativer Hinsicht (Dauer der obligatorischen Schulpflicht, Stundenzahl usw.).

#### 1.1.6. Die Reformphase seit den 60-er Jahren

"Es ist unverkennbar, dass schon seit den fünfziger Jahren, dann aber insbesondere von 1960 bis 1970, die Schulen in unserem Land einen Umbruch vollzogen" (EGGER 1977, S. 812).

Letztlich waren es vor allem zwei "bildungspolitische Alarmrufe" (BLANKERTZ 1982, S. 249), die Reformen in Gang setzten. Zum einen befürchtete man eine "Bildungskatastrophe" (Picht) wegen des Zurückbleibens des Ausbildungsstandes hinter den wirtschaftlichen Erfordernissen. Zum andern machte gerade die Suche nach "Begabungsreserven" auf den Umstand aufmerksam, dass verschiedene soziale Gruppen hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind (exemplarisch wurde etwa das Beispiel des "katholischen Mädchens auf dem Lande" erwähnt). Dies gab Anlass zu Forderungen nach mehr "Chancengleichheit", wobei der Begriff freilich unterschiedlich interpretiert wurde.<sup>10</sup>

Ihren Impetus gewann die Bildungsreform der 60-er Jahre dadurch, dass sich verschiedene Tendenzen in gemeinsamen Anliegen trafen. So entsprach zum Beispiel das Ziel einer vergrösserten Quote von Schülern aus "unteren sozialen Schichten" an weiterführenden Schulen sowohl den Forderungen von Wirtschaftskreisen, die einen Mangel an zu wenig gebildetem Personal befürchteten, als auch sozialpolitisch motivierten Forderungen. Diskutiert wurde vor allem auch die Frage, ob das überkommene vertikale Schulsystem den Anforderungen an die Schule noch genüge. Gefordert wurde einerseits eine stärkere Diversifikation und Individualisierung (Vermehrung der Züge der Oberstufen, Wahlfächer, Niveaueurse usw.). Andererseits wurde eine stärkere Integration angestrebt, um das Bildungswesen zu "demokratisieren", wobei "integrierte Gesamtschulen" - die den Hauptanlass bildungspolitischer Kontroversen bildeten - in der Schweiz nur noch gerade in Genf mit dauerndem Bestand errichtet wurden. Hinsichtlich solcher struktureller Reformen hält der ehemalige Generalsekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz, EGGER, zusammenfassend fest:

"Wesentliche strukturelle Reformen und wirkliche neue Schultypen gab es nur in den Sekundarbereichen I und II. Dabei wurde nur auf der Sekundarstufe I auch höhere Durchlässigkeit durch Integration angestrebt. Globale Entwicklungskonzepte bis zur Hochschulreife gibt es wenige. Noch leidet unser Bildungswesen infolge Aufsplitterung der Entscheidungsträger, an mangelnder Kohärenz" (1977, S. 813).

Änderungen auf anderer Ebene sind aber auch im schweizerischen Schulwesen feststellbar. Zu beachten sind dabei insbesondere auch Veränderungen, die nicht in dem Ausmass das Interesse der Öffentlichkeit wecken wie Gesetzesrevisionen, strukturelle Änderungen, Schaffung neuer Schultypen usw., sondern über

"innere Reformen" geschehen (Unterrichtsinhalte, Unterrichtsbetrieb u.ä.) und der Initiative des einzelnen Lehrers überantwortet sind.<sup>11</sup>

NICKLIS hat - bezogen auf bundesrepublikanische Verhältnisse - eine Bilanz vorgelegt, die eine Fülle negativer Folgen der Reformbestrebungen enthält (1981). Erwähnt werden u.a. Veränderungen im organisatorischen-rechtlichen Bereich (Gesamtschule, Verrechtlichung des Schulwesens), im Bereich der menschlichen Beziehungen, des Schulklimas (Massenschulen, übermäßige Spezialisierung, Intellektualisierung bei Vernachlässigung emotionaler Bedürfnisse), Veränderungen im Lehrkanon (übermäßige "Verwirtschaftlichung" und "Soziologisierung"), Veränderungen in den Lehrmethoden (Technisierung, Vernachlässigung der Eigenständigkeit der Schüler). Nicht bestritten sind die guten Absichten und das Resultat vermehrter Chancengerechtigkeit. Unübersehbar seien aber auch "die nicht einkalkulierten, vielleicht im Einzelfall überhaupt nicht einkalkulierbaren Begleiterscheinungen und Nebenwirkungen der pädagogischen Innovationsfreudigkeit" (1981, S. 879).<sup>12</sup>

Anzumerken ist allerdings, dass in dieser kritischen Bilanz die heterogenen Bestrebungen für eine Bildungsreform zu einem Konglomerat zusammengezogen sind, bei dem sich die Unterschiedlichkeit der Absichten kaum mehr ausmachen lässt. Immerhin liegen auch Erklärungen von Protagonisten der Bildungsreform vor, wonach zumindest ein Teil der erwähnten negativen Konsequenzen darauf zurückzuführen ist, dass diese "zu wenig weit ging" (so etwa von v. HENTIG 1979).

Diese unterschiedliche Einschätzung der neueren Reformbestrebungen macht deutlich, dass gegenwärtig die Meinungen darüber, wie das Schulwesen ausgestaltet sein soll, stark auseinandergehen. So wendet sich etwa die "alternative Schul-

kritik" gegen das "bürokratisch vorgeformte Lernen in der Regelschule" (BAUMERT 1981, S. 495). Kritikpunkte im einzelnen sind:

- das Uebergewicht kognitiver Lernprozesse gegenüber emotionalen und sozialen Aspekten;
- die institutionalisierte Trennung von Schule und Alltagsleben;
- die Ueberbetonung von Leistung und Wettbewerb;
- die hierarchische Struktur der Schule;
- die "'produktionsmässige' Organisation schulischen Lernens, die der Eigenlogik der Erziehung, ihrem Zeitrhythmus und ihren sozialen Konstitutionsbedingungen widerspricht" (BAUMERT 1981, S. 496).

Ueber "Alternativschulen", "Freie Schulen", u.a. schlagen sich solche Kritiken auch praktisch nieder (vgl. zum Beispiel VAN DICK 1979).<sup>13</sup>

Am andern Ende des Meinungsspektrums finden sich "konservative" Vorstellungen der Aufgabe von Schule und Unterricht, wie sie in den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung", exemplarisch zum Ausdruck kommen. Hier wird "Emanzipation" als Leitvorstellung für die Schule abgelehnt.

"Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge im Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen. - In Wahrheit ist die Mündigkeit, die die Schule unter jeweils gegebenen Herkunftsverhältnissen einzig befördern kann, die Mündigkeit derer, die der Autorität des Lehrers schliesslich entwachsen sind" (MUT ZUR ERZIEHUNG 1978, S. 163).

Daneben wenden sich die Thesen

- gegen die Ermunterung zu "Glücksansprüchen";
- gegen das Obsoleterklären von Tugenden wie Fleiss, Disziplin und Ordnung;
- gegen die Tendenz, keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen;
- gegen die Anleitung zur Wahrnehmung der "eigenen Interessen";
- gegen den Irrtum, mit Gleichheit der Bildungschancen fördere man Gleichheit der Educanden;
- gegen den Irrtum, man könne über die Schule Reformen einleiten, die die Gesellschaft über ihre politischen Institutionen nicht selber einleiten will;
- gegen übermässige Verwissenschaftlichung des Unterrichtes;
- gegen übermässige Professionalisierung der Erziehung.

## 1.2. Interpretation

Die Schule kann mit SCHULZE als "Lernformation" betrachtet werden, die verschiedene Lösungen für in einzelnen Epochen unterschiedliche Problemstellungen ermöglicht. Diese Problemlösungen ergeben sich aber nicht naturhaft, sondern stellen das Ergebnis kollektiver Anstrengungen und Entscheidungen dar und sind in einem gewissen Sinn zufällig - wenn auch nach ihrer Etablierung nicht willkürlich veränderbar:

"So könnte man sich eine Lösung des Problems, alle Mitglieder der Gesellschaft mit einem hinreichenden Unterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen zu versorgen, im Prinzip auch auf einer privatwirtschaftlichen Basis vorstellen wie beispielsweise die Versorgung mit Fahr- und Tanzunterricht. Die Entscheidung für die staatliche Lösung ist vermutlich historisch bedingt" (1980, S. 134f.).

Als "Grundstock" der schulischen Lernformation lassen sich folgende Problemlösungen und Erfindungen ausmachen: die Schrift, das Alphabet, das Dezimalsystem (und damit der Gebrauch von Feder, Tinte, Papier, Tafel, Kreide, Messlatte und Rechenmaschine), der Buchdruck (und damit die Verwendung von Lehr- und Schulbüchern), die Jahrgangsklasse (und damit der Frontalunterricht, Disziplinprobleme, Versetzungen usw.). Ebenfalls zum engeren Kern der Formation schulischen Lernens sind vermutlich die Orientierung an der Entwicklung der Wissenschaften, die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern, die Erfindung der Schulstunde (inklusive Stundenplan, Lektion, Pausenzeichen und Pause) zu rechnen. Weniger eindeutig ist, ob Schulpflicht, Aufsichtspflicht und das Berechtigungswesen ebenfalls dazu gehören:

"Man könnte sich Schulunterricht sicher auch ohne staatlichen Zwang oder ohne Selektionsdruck und Einteilung von Berechtigungen vorstellen. Aber sie sind ohne Zweifel eine enge Verbindung mit dem Kernbestand eingegangen" (S. 136).

Andere Erfindungen wie die Schulbank, der Rohrstock, das Zertieren (Setzen der Schüler in der Rangfolge ihrer Leistungen), die Klassenfahrt, die Abschlussfeier oder die Schulspeisung sind hingegen vorübergehend oder ersetzbar.

Betrachtet man die genannten Erfindungen und Problemlösungen unter dem Aspekt ihrer gesellschaftlichen Funktionalität, wird deutlich,

dass sich eine Institution wie die Schule nicht allein aus dem Zusammenwirken aktueller Einflussfaktoren erklärt. Denn im Zuge der historischen Konstituierung bilden sich Deutungsmuster und Reaktionsweisen aus, die den Austausch mit dem umgebenden sozialen System lenken und hervorbringen und an denen sich die Einwirkung externer Faktoren bricht (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 434).

Im folgenden wenden wir uns - bezogen auf die aktuelle Situation - der Bedeutung solcher externen Faktoren bzw. ihrem Verhältnis zu den "Eigenfunktionen" der Schule zu.

## 2. Die Schule als gesellschaftliches Subsystem

Bei der erziehungssoziologischen Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft stehen vor allem funktionalistische Ansätze im Vordergrund.

### 2.1. Funktionen der Schule

Schulsysteme erfüllen nach FEND (1980, S. 15ff.) als gesellschaftliches Subsystem drei Funktionen:<sup>14</sup>

- Sie dienen der Reproduktion kultureller Systeme, indem sie Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die für die Ausübung "konkreter" Arbeit und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind (Qualifikationsfunktion).
- Sie dienen der Reproduktion der Sozialstruktur einer Gesellschaft, indem sie für bestehende soziale Positionen seligieren (Selektionsfunktion)

- Sie dienen als Instrument der gesellschaftlichen Integration, indem sie für die Reproduktion von Normen, Werten und Interpretationsmustern sorgen (Legitimationsfunktion).

### 2.1.1. Qualifikation

In den frühen sechziger Jahren wurden im deutschsprachigen Raum erstmals die Beziehungen zwischen dem Schulsystem und dem ökonomischen System der Gesellschaft untersucht, wobei zunächst vor allem angelsächsische bildungsökonomische Arbeiten rezipiert wurden. Den Hintergrund für diese Bemühungen bildeten die Prognosen einer allgemeinen "Bildungskatastrophe" im Sinne des Zurückbleibens des Ausbildungsstandes hinter den ökonomischen Anforderungen. Verschiedene empirische Untersuchungen haben allerdings mittlerweile gezeigt, dass zwischen ökonomischer Entwicklung bzw. Industrialisierung und der Entwicklung des Bildungssystems nur schwache quantitative Zusammenhänge bestehen (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 138f.) Unbestritten ist, dass die Schule Grundqualifikationen für den Erwerb späterer arbeitsbezogener Qualifikationen vermittelt. Hingegen wird anhand dieser Befunde deutlich, dass jene Ansätze unterschiedlichen politischen Hintergrunds (also sowohl "bürgerliche" als auch "marxistische"), die einen determinierten Zusammenhang zwischen ökonomischen Entwicklungen und der Ausgestaltung des Schulwesens annehmen, schief liegen. Deshalb stehen heute eher Interpretationen im Vordergrund, die davon ausgehen, dass die Schule nicht in erster Linie über vermittelte intellektuelle Fähigkeiten auf den Produktionsbereich vorbereitet, sondern dass die wesentlichen vorbereitenden Leistungen auf anderem Gebiet erbracht werden. Verwiesen wird etwa auf strukturelle Ähnlichkeiten von sozialen Verhaltensweisen in der Schule und im Bereich der Produktion. Neben dem Problem der Bewertung entsprechender sozialer Lernprozesse in der Schule besteht allerdings auch hier die Gefahr

der Gleichsetzung des analytischen Modells mit der Realität. Zu Recht erinnern LESCHINSKY/ROEDER nämlich an die Tatsache, dass sich die gesellschaftliche Verflechtung des Bildungssystems über eine Vielzahl partikularer Ereignisse und Akte vollzieht, "denen der Bezug auf das gesellschaftliche Allgemeine in der Regel nur im Nachhinein zu geben ist" (1981, S. 116). Im übrigen wird oft nur am Rande berücksichtigt, dass das Schulsystem auch Qualifikationen für andere Subsysteme als das Produktionssystem vermittelt bzw. vermitteln könnte (staatlicher Bereich, Freizeitbereich).

### 2.1.2. Selektion

SCHELSKY hat 1957 erstmals im deutschsprachigen Bereich die Verteilungsfunktionen des Schulsystems näher untersucht. Er machte die Schule in den nivellierten, klassen- und schichtenunspezifischen Industriegesellschaften der Gegenwart als zentrale, soziale Umverteilungsinstanz für Lebenschancen namhaft (SCHELSKY 1979). Verschiedene Untersuchungen zeigen aber deutliche Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung (bezogen auf die Verhältnisse im Kanton Zürich zum Beispiel HAEFELI/SCHRAEDER-NAEF 1977). Dieser heute wohl unbestrittene Sachverhalt motivierte verschiedene Bemühungen, über die Schule soziale Benachteiligungen aufzuheben. Es gibt dabei zumindest einige Indizien für Verbesserungen (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 137, FEND 1980, S. 30ff.). Allerdings gibt es auch Untersuchungen - vornehmlich aus dem amerikanischen Raum - die Zweifel aufkommen lassen, ob eine substantielle Verminderung auserschulischer Chancenungleichheit durch die Schule möglich ist.<sup>15</sup> LESCHINSKY/ROEDER resümieren den aktuellen Forschungsstand dahingehend,

"dass insgesamt das Bildungssystem an Gewicht für Allokationsprozesse beträchtlich gewonnen hat, dass also die Kriterien der Zuweisung sozialer Positionen universalistischer geworden sind, dass diese Entwicklung aber wahrscheinlich nur einen geringen Einfluss in Richtung einer relativen Angleichung beruflicher Chancen ausgeübt hat" (1981, S. 143).

### 2.1.3. Legitimation

Schon WEBER und Durkheim nahmen an, dass das Schulsystem wichtige Funktionen für die Stabilisierung gesellschaftlicher Wertstrukturen erfüllt, indem es gesellschaftlich notwendige Einstellungen und Haltungen erzeugt. In neuerer Zeit wurden der Legitimationsfunktion der Schule vor allem in jenen Ansätzen eine besondere Bedeutung zugemessen, die im Anschluss an HABERMAS (1973) das gegenwärtige gesellschaftliche System begrifflich als "Spätkapitalismus" oder "organisierten Kapitalismus" fassen.<sup>16</sup> Der Spätkapitalismus sei dadurch gekennzeichnet, dass sich das politisch-administrative System ausgedehnt habe, um die - nach marxistischer Ansicht systemimmanenten - "selbstnegatorischen" Tendenzen zu korrigieren. Dabei stellten sich zwei grundsätzliche Legitimationsprobleme: Die ungleiche Verteilung knapper Güter müsse legitimiert und die Anerkennung der politischen Instanzen müsse gesichert werden. Ersteres geschieht über das Leistungsprinzip (oft als "Leistungsideologie" bezeichnet, weil seine faktische Realität bezweifelt wird). Das Leistungsprinzip wiederum setzt Chancengleichheit voraus. Beim zweiten zentralen Legitimationsproblem, der Anerkennung der politischen Instanzen, wird eine Verbindung hergestellt zu WEBERS Definition der "rationalen Herrschaft" als des Legitimitätsprinzips in

den Industriegesellschaften. Nach WEBER (1947) müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit die Herrschaft politischer Instanzen als legitim angesehen wird:

- die normative Ordnung muss positiv gesetzt sein
- die Rechtsgenossen müssen an ein formal korrektes Verfahren der Rechtsschöpfung und -anwendung glauben (Legalität).<sup>16</sup>

Die Schule liefert nach FEND insofern einen wichtigen Beitrag für den Aufbau gesellschaftlich notwendiger normativer Strukturen, als sie eine Reihe von Inhalten und Strukturen bereitstellt, die legitimatisches Potential haben (1980, S. 47):

- Zuordnung zu unterschiedlichen Leistungspositionen
- Vorstellungen über gerechte Prozesse der Verteilung von knappen Gütern in der Gesellschaft
- "Arbeitstugenden".

## 2.2. Probleme einer funktionalen Betrachtung

Eine funktionale Betrachtung des Schulwesens in diesem Sinn ist allerdings nicht unproblematisch:

Ein e r s t e s Problem stellt sich auf der normativen Ebene: Die Einschätzung der Funktionen und Leistungen einer gesellschaftlichen Institution ist abhängig von der Bewertung vorherrschender gesellschaftlicher Strukturen. Je nach der Einschätzung der Legitimität dieser Strukturen wird die Einschätzung etwa der legitimatischen Leistungen der Schule anders ausfallen. Ohne die Problematik weiter diskutieren zu können, sei hier im Sinne eines Klarlegens der eigenen politische

Prämissen angemerkt, dass hier die Akzente anders als in den meist neomarxistisch orientierten funktionalistischen Analysen gesetzt werden, indem von der Position eines "kritischen Liberalismus" das legitimatorische Potential wesentlicher Werte der "bürgerlichen Gesellschaft" anerkannt wird, ohne dabei Diskrepanzen zwischen Normen und Wirklichkeit zu verkennen. Im Anschluss an LOEWENTHAL wird davon ausgegangen, dass sich die westliche Zivilisation zwar in einer Krise befindet, andererseits aber unter Korrektur ihrer Fehlentwicklungen und ohne Preisgabe ihrer Grundwerte zu konstruktiven Umgestaltungen imstande ist: "Denn nicht nur unsere geschichtlichen Leistungen, auch unsere Lernfähigkeit beruht auf dieser Struktur und diesen Werten" (LOEWENTHAL 1980, S. 20).

Ein z w e i t e s Problem liegt in der Einschätzung der Bedeutung externer und interner Faktoren bei der Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft. Hier ist einerseits davon auszugehen, dass die Autonomie des Bildungswesens durch verschiedene Einflüsse stark eingeschränkt wird. So resümieren etwa LESCHINSKY/ROEDER die empirische Forschung zum Problem mit der Feststellung,

"dass die Relativität dieser Autonomie gar nicht stark genug betont werden kann. Nicht nur die Ergebnisse des Systems - etwa die Zahl und Qualität unterschiedlicher Abschlüsse - werden sozial wirksam nur in Wechselwirkung mit anderen - ökonomischen, sozialen demographischen - Faktoren. Auch die im System ablaufenden Prozesse sind deren mittelbarem oder direktem Einfluss unterworfen, selbst wenn sich die Handelnden an systemimmanenten Kriterien orientieren" (1981, S. 146f.).

Andererseits stellt sich inbezug auf den funktionalistischen Ansatz die Frage, ob hier nicht die in der früheren Schul-

pädagogik verbreitete Ueberbewertung der V o r s t e l l u n g e n der in der Schule Tätigen abgelöst wird von einer Vernachlässigung interner Faktoren. Eine Gering-schätzung der internen Faktoren lässt sich aber nicht in Uebereinstimmung bringen mit historischen Fakten (LESCHINSKI/ROEDER 1976, vgl. auch Kap. 1.2.). Insbesondere greifen jene Ansätze zu kurz, die die Schule nur gerade als Instanz der Einpassung in eine Klassengesellschaft namhaft machen wollen:

"Die Ueberlieferung des kulturellen Erbes lässt sich nicht nur auf eine Demonstration der kulturellen Ueberlegenheit der Oberschicht reduzieren, und die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten dient nicht allein der Auslese der privilegierten Schüler. Mit dem kulturellen Erbe wird zugleich ein Bestand an Grundqualifikationen vermittelt, der eine Voraussetzung für die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Niveaus und seiner Fortentwicklung ist" (SCHULZE 1980, S. 83).

Damit soll nun keineswegs das innovatorische Potential der Schule überschätzt werden. Grundsätzlich ist die gesellschaftliche Aufgabe der Schule eher konservativ. Immerhin ergibt eine historische Betrachtung, dass neben Phasen, wo die Entwicklung des Bildungswesens hinter derjenigen der Gesellschaft nachhinkte, auch solche existieren, wo sie voranging, etwa bei der Einführung der Schulpflicht, wo vom absolutistischen Staat die Einrichtung öffentlicher Schulen gegen beträchtlichen Widerstand als Instrument der gesellschaftlichen Entwicklung benutzt wurde. Auch für die Gegenwart ist darauf hinzuweisen, dass das Schulwesen in einer Gesellschaft, deren Wissens- und Verhaltensbestände immer schneller obsolet werden, zwangsläufig innovative Anteile haben muss. In diesem Sinne kann mit SCHULZ von der Notwendigkeit eines "skeptischen Reformismus" ausgegangen werden,

der "einen mehr oder weniger ausnutzbaren Handlungsspielraum für die Beschäftigung mit den Gegebenheiten als Aufgabe" unterstellt (1980, S. 81).

Ein d r i t t e s Problem besteht darin, dass funktionalistische Betrachtungen zuweilen einem "teleologischen Irrtum" verfallen, indem funktionale Zweck-Mittel-Beziehungen als Ursache-Wirkungs-Verhältnis interpretiert werden:

"Die Feststellung etwa, dass eine Gesellschaft zur Sicherung ihrer materiellen Reproduktion spezifische Qualifikationen benötigt, kann allenfalls intentional, gleichsam als Auftrag an die Schule übertragen werden, liefert jedoch zunächst noch keine Aussage über ihre f a k t i s c h e Qualifikationsleistung, geschweige denn zu deren Erklärung (ULICH/ULICH 1980, S. 472).

Die funktionale Analyse ist deshalb zu ergänzen durch eine Betrachtung der t a t s ä c h l i c h e n Wirkungen der Schule.

### 2.3. Wirkungen

"Die Frage, erziehungswissenschaftlich gefragt, könnte etwa so lauten: Was sind die Folgen von 'Schule'? Was ist ihr Effekt? Wovon ist nur 'Schule' die Ursache? Was leistet die Schule? und wie kann man darüber Aussagen machen" (HENNINGSEN 1981, S. 97).

Die vorliegenden Antworten auf diese Frage unterscheiden sich beträchtlich. Die Tatsache, dass immer wieder eine Erweiterung oder Aenderung des schulischen Lernangebots gefordert wird, verweist zum einen auf ungebrochene Erwartungen bezüglich der

Möglichkeiten schulischen Lernens. Demgegenüber stehen Aussagen ehemaliger Schüler, wie sie etwa KEMPOWSKI anführt, die nur sehr allgemeine und vage Andeutungen über das Gelernte enthalten (1976). Auch in der wissenschaftlichen Literatur werden die Leistungen des Schulsystems oft skeptisch beurteilt.<sup>17</sup> Vor allem im inhaltlichen Bereich lässt sich oftmals nur wenig Gesichertes über Intensität und Umfang des Gelernten ausmachen. Eine Erklärung für diesen Tatbestand versuchen jene Ansätze zu geben, die darauf hinweisen, dass es weniger die offiziellen Lerninhalte sind, die in der Schule gelernt werden. Bedeutsamer seien latente Lernprozesse im sozialen Bereich, die wesentliche normative Orientierungen für das gesellschaftliche Leben vermitteln. Unterschiedlich ist die Bewertung solcher Lernprozesse. DREEBEN betrachtet die über die strukturellen Merkmale der Schule vermittelten allgemeinen Prinzipien der Universalität, der Leistung, der Unabhängigkeit und der Spezifität als unabdingbare Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit im bestehenden (und als erhaltenswert betrachteten) gesellschaftlichen System (1980). Demgegenüber ist dort, wo diese latenten sozialen Lernprozesse als "heimlicher Lehrplan" bezeichnet werden (JACKSON 1973), eine kritische Einschätzung vorherrschend. So betrachtet etwa MEYER den "heimlichen Lehrplan" als Ausdruck gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse: Ueber die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts und durch die hierarchische Struktur und Verkehrsformen würden eine Reihe von Verhaltensweisen und Erwartungen vermittelt, die objektiv "herrschaftsstabilisierend" seien:

- die Bereitschaft sich in ein formales System von Ueber- und Unterordnung zu fügen und sich konform zu verhalten;
- die Verinnerlichung einer Tauschwertorientierung und des Leistungsprinzips;

- die Unterdrückung eigener Emotionen;
- die Anpassung an die Sprachspiele der Institution, verbunden mit der Verleugnung der eigenen Sprachidentität (1980, S. 289ff.).

Solche Einschätzungen der Wirkungen der Schule weisen nun allerdings eine Reihe von Mängeln auf:

- Zum einen sind sie nur rudimentär empirisch abgesichert. Oftmals wird in deduktionistischer Manier vorweggenommen, was erst noch aufzuweisen wäre: Eine Funktionszumessung der Schule als eine Agentur sozialer Anpassung mit quasi-totalitären Zügen. Ohne den Einfluss latenter Lernprozesse zu verkennen, wäre hier eine stärkere Berücksichtigung der Widersprüchlichkeit der Situation der Schule zu fordern.
- Zum andern sind die normativen Grundlagen der Kritik z.T. problematisch.

So wird etwa die Vermittlung des Leistungsprinzips meist als negativ dargestellt. Demgegenüber wäre von den hier zugrundeliegenden Prämissen davon auszugehen, dass auf eine schulische Leistungsorientierung nicht verzichtet werden kann.

- Zum dritten wird die inhaltliche Seite schulischer Lernprozesse vernachlässigt (vgl. RUMPF 1979). Von der Tatsache, dass Lernprozesse im inhaltlichen Bereich oftmals nur schwer aufgewiesen werden können, kann nun aber keinesfalls auf deren Bedeutungslosigkeit geschlossen werden.

Vor allem in praktischer Hinsicht wären solche Schlussfolgerungen fatal, weil man sich bestehender Möglichkeiten so tatsächlich begeben könnte. Vielmehr wären die Bedingungen für sinnhafte Lernprozesse im schulischen Rahmen stärker ins Blickfeld zu nehmen. So hat z. B. WAGENSCHNEIDER für den Bereich

des naturwissenschaftlichen Unterrichtes gezeigt, dass die Erfolgslosigkeit des Schulunterrichtes oftmals durch die "Abgeschnittenheit" seiner Inhalte von den subjektiven Erfahrungsbeständen der Schüler bedingt ist (1965, 1980). Auch phänomenologische Konzeptionen des Lernens, wie sie im Anschluss an SCHUETZ und LUCKMANN formuliert wurden, verweisen auf die Notwendigkeit, Lernen als Akt sinnhaften Verstehens zu begreifen, der sich in jeweils unterschiedlichen Sinn- und Erfahrungshorizonten konstituiert (vgl. z.B. HOEHN 1980, LENZEN 1980, LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982, REDEKER 1982, RUMPF 1979). Soll schulisches Lernen "wirksam" sein, muss es deshalb an die "alltägliche Lebenswelt" der Schüler anknüpfen und das jeweilige Vorverständnis des Lerners berücksichtigen. Als "alltägliche Lebenswelt" wird dabei mit SCHUTZ/LUCKMANN jener Wirklichkeitsbereich verstanden, "den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet" (1979, S. 25). Der auf den Sedimentierungen ehemals aktueller, situationsgebundener Erfahrungen aufbauende Wissensvorrat ist dabei nicht, bzw. nicht ausschliesslich, Ergebnis rationaler Denkvorgänge. Annäherungsweise ist er als Sammlung verschiedenartiger Landkarten zu verstehen:

"Die Lebenswelt wird mit Hilfe des Wissensvorrats ungefähr so erfasst, wie man sich in einer Landschaft mit Hilfe von Karten zurechtfindet. Die Zeichenerklärungen, Ortsbezeichnungen usw. sind der jeweils vorherrschenden 'objektiven' Geographie entnommen. Die Auswahl der Karten und vor allem auch des jeweiligen Massstabes ist jedoch subjektiv motiviert" (1979, S.222).

Im Anschluss an diese Formulierung versucht SCHULZE die mögliche Bedeutung schulisch erworbenen Wissens als besondere Schicht im lebensweltlichen Wissensvorrat zu skizzieren:

"Es steuert gleichsam die grossen Ueberblickskarten, die Karten der Länder, Erdteile und der Welt insgesamt bei; es führt die Längen- und Breitengrade und Massstäbe ein und ergänzt die subjektiven Faustskizzen durch massstabgerechtere Konstruktionen" (1980, S. 141).

Allerdings sind gegenwärtig die Bezüge zwischen der "alltäglichen Lebenswelt" und schulisch vermittelten Wissensstrukturen theoretisch noch nicht zulänglich bearbeitet. Entsprechende Bemühungen legen das Schwergewicht vor allem auf Abgrenzungen gegenüber andern (behavioristischen und kognitivistischen) Lerntheorien (vgl. ROESLER 1983). Nötig wäre aber vor allem eine "konstruktive Wende".

### 3. Lehren und Lernen in der Schule

---

Die Aufgabe der Schule besteht in der systematischen Organisation von Lernprozessen. Charakteristisch für diese Form des Lernens sind Merkmale wie Planmässigkeit, räumliche und zeitliche Ausgliederung aus alltäglichen Prozessen, die Bindung an Lehr-tätigkeiten, das Vorherrschen von Prozessen auf der Zeichen-ebene und Tendenzen zur Universalisierung von Einstellungen und Wissenssystemen. Der pädagogische Kontext, in dem sich dieses Lernen vollzieht, bzw. vollziehen soll, wird als "Unterricht" bezeichnet: Er unterscheidet sich von andern pädagogischen Kontexten durch seine Planmässigkeit:<sup>18</sup>

"Wer unterrichtet, macht sein Einwirken nicht von zufälligen Lernanlässen abhängig; er verlässt mit seinen Schülern den Zusammenhang, indem die Probleme auftauchen, um anhand gewissermassen arrangierter Lernanlässe ... zu vermitteln, was er im Lebenszusammenhang nicht mehr, nicht allen, nicht vollständig vermitteln zu können glaubt (SCHULZ 1974, S. 592).

Die Probleme schulischen Lernens sind Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der "Didaktik". Sie befasst sich mit Fragen der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht.

### 3.1. Schulisches Lernen: Der didaktische Diskussionsstand

---

Wurden solche Fragen früher in Form einer "Unterrichtslehre" (vgl. etwa STOECKER 1952) behandelt, versteht sich Didaktik heute als wissenschaftliche Disziplin. ASCHERSLEBEN nennt als Ausgangspunkt ihrer Konstituierung das Erscheinen von KLAFKIs ursprünglicher Form der Didaktischen Analyse im Jahr 1958 (1983, S. 28). Von den in der Folge entworfenen Konzeptionen haben vor allem die "bildungstheoretische" (geisteswissenschaftlich orientierte) von KLAFKI (1964, 1964) und die "lehrtheoretische" der sog. "Berliner Schule" (HEIMANN/SCHULZ/OTTO, 1972) die didaktische Diskussion der sechziger Jahre am stärksten beeinflusst.

Beim Ansatz von KLAFKI wurde das Augenmerk vor allem auf die Zielebene des Unterrichtes gerichtet, um die "eigenen didaktischen Argumentationen und Entscheidungen durch einen geschichtlich verstandenen, gegenwartsbezogenen Bildungsbegriff zu begründen" (KLAFKI 1974, S. 120f.). Hinsichtlich der Methoden des Unterrichts wurde vor allem deren Abhängigkeit von den Ziel- und Inhaltsentscheidungen hervorgehoben ("Primat der Didaktik i.e.S. im Verhältnis zur Methodik").

Demgegenüber wandte sich die lehrtheoretische Didaktik von HEIMANN/SCHULZ/OTTO (1972) gegen eine solche Hervorhebung bildungstheoretischer Aspekte (mit den damit verbundenen Wertungen) und orientierte sich mehr an empirisch-analytischen Forschungsverfahren. Von ihnen versprach man sich einen Beitrag zur Aufklärung des komplexen Bedingungsgefüges des schulischen

## Lehrens und Lernens.

Ihre Verbreitung in der Lehrerbildung verdanken beide Modelle vor allem der Tatsache, dass sie ihre Theoreme über Verfahren der didaktischen Analyse auf unterrichtspraktische Zusammenhänge bezogen. Andererseits hatten sie den Mangel, "angesichts der offenkundig gewordenen Brüchigkeit und teilweisen Irrelevanz des schulischen Bildungskanons" keine Kriterien und wissenschaftlichen Verfahrensweisen zu seiner grundsätzlichen Revision entwickelt zu haben (MESSNER 1977, S. 36). Hier setzte in den späten Sechziger-Jahren die Curriculumforschung ein.

Den Anstoss im deutschsprachigen Bereich gab ROBINSOHN (1967), der programmatisch forderte, in einem ersten Schritt zur Erneuerung des Bildungskanons die Lebenssituationen der Gesellschaft, für die die Schule vorbereiten soll, näher zu untersuchen. In einem zweiten Schritt sollten dann die Qualifikationen zur Bewältigung dieser Lebenssituationen ermittelt und in einem dritten Schritt die Inhalte (Elemente) zur Aneignung dieser Qualifikationen bestimmt werden. Die Curriculumtheorie umfasst so nicht einen inhaltlich oder methodisch von der Didaktik abgrenzbaren Problemzusammenhang,

"sondern akzentuiert einen bestimmten Aspekt, unter dem die bisher mit dem Terminus Didaktik behandelten Fragen gesehen werden: Den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten Planung und Kontrolle" (KLAFFKI 1974, S. 117f.).

Besonderes Charakteristikum der im Anschluss an ROBINSOHN entwickelten Curriculum-Modelle ist die starke Hervorhebung des Zielaspektes des Unterrichtes, richteten sie sich doch vor allem gegen die vagen Zielformulierungen in den herkömmlichen Lehrplänen, an denen sie kritisierten, dass durch ihre Vieldeutigkeit

eine eindeutige Bestimmung der Lernerfahrungen zur Verwirklichung der in ihnen ausgedrückten Absichten verunmöglicht würde. Stattdessen wurde im Anschluss an Magers Vorschläge zur Lernzielorientierung eine Ausrichtung am gewünschten Endverhalten der Schüler gefordert. MEYER bezeichnet diejenigen didaktischen Konzepte, die mit einem solchen behavioristischen Lernzielverständnis operieren, als "erfahrungswissenschaftlich orientierte" Didaktiken. Dazu rechnet er lernzielorientierte, informations-theoretische, systemtheoretische und kybernetische Ansätze (1980, S. 124). Gemeinsam ist ihnen, dass sie Probleme der Analyse und Konstruktion von Unterricht unter der Zielvorstellung einer zweckrationalen Optimierung von Lernprozessen angehen.

Aber auch die Versuche der Curriculumforschung die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und die Strukturierung der Lernerfahrungen zu verwissenschaftlichen, liessen Probleme offenbar werden: So erwiesen sich Versuche einer Global-Revision im Sinne von ROBINSOHN als unrealisierbar. Zudem wurde zunehmend die technokratische Form des Vorgehens kritisiert. Zu Beginn der Siebziger-Jahre wurden deshalb Modelle entwickelt, die einerseits kleiner dimensioniert waren, andererseits die Betroffenen (Lehrer, Schüler) stärker in die Zielbestimmung einzubeziehen versuchten. Aber auch solche Projekte stiessen zum Teil auf Widerstand und konnten kaum ohne Abstriche realisiert werden. Hier wirkte sich vor allem auch die mit dem wirtschaftlichen Rückgang verbundene Abkehr von der "Bildungseuphorie" der Sechziger-Jahre aus. Auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene wurde besonders die "Geschlossenheit" vieler Curriculum-Modelle und -projekte kritisiert (Zuweisung bloss rezeptiver Rollen an die am Unterricht unmittelbar Beteiligten).

Diese Kritik führte schliesslich zur Entwicklung von Konzepten "offener" Curricula. Mit ihnen wurde versucht, Schüler und Lehrer stärker am Entscheidungsprozess des Unterrichtes zu be-

teiligen. Gegenüber den Konzepten "geschlossener" Curricula heben sich die Konzepte "offener Curricula" vor allem dadurch ab, dass bei ihnen die Zielfindung letztlich eine Aufgabe der Unterrichtssituation selbst ist. Dadurch sollen die Interessen und Bedürfnisse aller am Unterricht Beteiligten stärker berücksichtigt werden. Bei ihnen steht deshalb nicht mehr die Formulierung detaillierter verhaltensorientierter Lernziele im Vordergrund, sondern die Vorgabe offen strukturierten Lernsituationen.

Zugleich rückte auch wieder stärker das konkrete Unterrichtsgeschehen in den Vordergrund. Besondere Aufmerksamkeit gewann dabei das Problem des verstärkten Einbezugs der Schüler in die Entscheidungen des Unterrichtes. Die damit verbundenen Probleme wurden in verschiedenen Entwürfen einer "schülerorientierten" Didaktik diskutiert (vgl. z.B. BOETTCHER 1976, EINSIEDLER/HAERLE 1976, MEYER 1980, WAGNER 1978). Im Zuge dieser Entwicklung wurden auch die Konzeptionen von KLAFFKI und SCHULZ revidiert (z.B. in KLAFFKI 1980 und SCHULZ 1980), wobei sich die Auffassungen in den Grundzügen anglichen. Insoweit kann gegenwärtig von einem gewissen Konsens auf der Ebene der didaktischen Theorie gesprochen werden (bei durchaus unterschiedlicher Argumentation in Einzelfragen).

In der Schweiz bilden die "Grundformen" AEBLIs das eigentliche Standardwerk der Didaktik, das in der Lehrerbildung stark verbreitet ist. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen bemüht sich AEBLI um die Fundierung durch eine psychologische Theorie, die auf den Grundbegriffen der Struktur, der Darstellungsmedien und der Lernfunktionen beruht (1983). Dabei wird von einer erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus ausgegangen: Die komplexeren Inhalte des Denkens werden vom Lernenden aus einfacheren konstruiert (zu den Grundlagen vgl. AEBLI 1980/81). Obwohl AEBLI über Sachverhalte Aussagen macht, über die andere schweigen, können die "Grundformen" m.E. insofern nicht als umfassende didaktische Konzeption gelten, als einige grundlegende

didaktische Probleme vernachlässigt werden (z.B. solche der Gegenstandskonstituierung).

Generell stellt sich bezüglich der aktuellen didaktischen Theoriebildung die Frage nach dem Bezug zur alltäglichen Unterrichtspraxis. Diesbezüglich muten die mit grossem Aufwand betriebenen Diskussionen um das richtige didaktische Modell oft recht exotisch an: Kaum ein Lehrer stützt sich in seiner Praxis explizit auf eines der in der Theorie-Diskussion formulierten Modelle. In diesem Sinne scheint der Vorwurf MEYERS (1980), bei den üblichen didaktischen Modellen handle es sich angesichts der konkreten Umstände des Unterrichtes um "Feiertagsdidaktiken", berechtigt. Immerhin gibt es in der neueren Literatur Tendenzen einer verstärkten Praxisnähe (vgl. z.B. die Bemühungen um eine erziehungswissenschaftliche Retabilitierung von "Unterrichtsrezepten" bei GRELL/GRELL 1979).

### 3.2. Die Bedeutung des "Schullebens"

Schulen wirken nicht allein über planmässig organisierte Lehrbemühungen. Begrifflich wird dieser Sachverhalt wieder vermehrt als "Schulleben" bezeichnet. Der Begriff selbst ist auf die Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts zurückzuführen, wo er zur Abgrenzung von der "intellektualistischen" Herbartianischen "Buchscheule" verwendet wurde. Ansatzpunkt war dabei weniger das Herbartische Konzept eines "erziehenden Unterrichtes" als die in der Unterrichtsrealität vorgenommenen Umformungen. Schon Scheibner hatte in "Das Wesen und die Schule Stellung der höheren Bürgerschule" (1848) betont:<sup>19</sup>

"Der Gemeinsinn kann und soll nicht angepredigt werden, sondern kann nur angelebt werden. Soll er als ein Ereignis des Schullebens hervortreten ... so folgt daraus von selbst eine ganz andere Schulgestaltung, als heute vorhanden ist" (zit. nach LASSAHN 1981, S. 345).

Seither ist der Begriff "Schulleben" aus der pädagogischen Literatur "nicht mehr wegzudenken" (DIETRICH 1980, S. 61). Auch der Herbartianer Rein betonte schliesslich die Notwendigkeit von Veranstaltungen des Schullebens wie Wanderungen, Werkstattarbeit, Schulandachten und -feiern, die er allerdings vom eigentlichen Unterricht klar getrennt haben wollte. Von vielen Reformpädagogen wurde diese Gewichtung dann umgekehrt. Nun war es der Unterricht, dem eine subsidiäre Funktion zugeschrieben wurde, während das gemeinsame Leben und Arbeiten im Vordergrund stand.

Mit der zunehmenden "Verwissenschaftlichung" und der starken Gewichtung kognitiver Lernprozesse in der neueren Zeit wurde die Dimension des "Schullebens" oftmals in den Hintergrund gedrängt. Erst im Zusammenhang der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre tauchte auch der Begriff wieder auf. In den letzten Jahren sind gleich mehrere Werke zum Thema erschienen, wobei meist auf reformpädagogische Ansätze zurückgegriffen wird (vgl. zur Uebersicht WEGNER 1981).<sup>20</sup>

In anderer Begrifflichkeit wird auch dort auf die Bedeutung des Schullebens hingewiesen, wo die Schule als Erfahrungsraum verstanden wird (von HENTIG 1973). HURRELMANN hält dafür, dass gerade in einer Zeit verbreiteter Sinn- und Orientierungsprobleme (insbesondere von Jugendlichen), eine aktive Gestaltung des schulischen Erfahrungsraumes vonnöten ist:

"Schulen müssen die Rolle einer Erziehungsinstitution im Kindes- und Jugendalter aktiv annehmen und bewusst gestalten. Sie müssen sich als Lern- und Kommunikationszentren verstehen, die für ihre Schüler einen angenehmen sozialen Erfahrungsraum in einer wichtigen Lebensphase darstellen" (1983, S. 53).

### 3.3. Didaktische und pädagogische Prämissen der Untersuchung

---

Die Tatsache, dass heute ein allgemein anerkanntes Verständnis der Aufgaben von Schule und Unterricht nicht vorausgesetzt werden kann, macht es notwendig, eigene Prämissen transparent zu machen. Dies soll im folgenden dadurch geschehen, dass das eigene Verständnis dieser Aufgaben in der Auseinandersetzung mit einem aktuellen Topos des didaktischen Diskurses formuliert wird: dem Bezug schulischen Lernens zur alltäglichen Lebenswelt. Auf diesem Hintergrund kommen sodann einzelne Problemfelder zur Sprache.

#### 3.3.1. Schulisches Lernen versus alltägliches Lernen

---

Alltägliche Formen des Lernens sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von pragmatischen Motiven geleitet sind, indem der Lernende versucht, konkrete Handlungsprobleme zu lösen. Sie sind somit unmittelbar auf das Erfüllen eigener Bedürfnisse ausgerichtet. Schulisches Lernen hingegen zielt in der Regel auf verallgemeinbares und kontextloses Wissen. Verglichen mit alltäglichen Formen des Lernens hat es zweifellos defizitäre Aspekte, von denen nur einige genannt seien:

- die zwangsläufige Distanz zu Praxiszusammenhängen und eine damit verbundene Beschränkung auf Wissen aus zweiter und dritter Hand;
- die Einschränkung der Möglichkeiten der "Steuerung" der eigenen Lerntätigkeiten, die dazu führt, dass die Lernenden oft nur geringe Möglichkeiten haben, sich beim Lernen als Subjekt zu erleben;
- die häufig fehlenden inhaltlichen Bezüge zu den Vorerfahrungen der Schüler;

- zeitliche und organisatorische Bedingungen, die den kontinuierlichen Aufbau von Lernprozessen und das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Lernbereichen erschweren.

Für das Einschätzen der Möglichkeiten und Grenzen schulischen Lernens sind verschiedene Ursachenebenen zu unterscheiden:

- generelle Strukturen schulischen Lernens;
- historisch konstituierte und institutionalisierte Ausformungen, deren defizitäre Aspekte zum Teil, aber nicht nur, inhärente Merkmale schulischen Lernens sind;
- konkrete Ausgestaltung von Lernsituationen innerhalb bestimmter Institutionalisationen, deren defizitäre Aspekte zum Teil, aber nicht nur, auf bestehende strukturelle Bedingungen zurückzuführen sind.

Diese Unterscheidungen sind deswegen bedeutsam, weil häufig beim Erklären von Mängeln schulischen Lernens voreilig eine falsche Ebene gewählt wird. Neben dem Personalisieren struktureller Mängel ist dabei ebenso das oft modische Namhaftmachen struktureller Zwänge zu kritisieren, dass ausser acht lässt, dass mit strukturellen Gegebenheiten unterschiedlich umgegangen werden kann.

Vor allem in der Folge der Kritik an der Verschulung des Lernens von ILLICH (1972) wird immer wieder eine verstärkte Ausrichtung der Schule an alltäglichen Lernformen gefordert. Dabei wird häufig schulisches Lernen als "fremdbestimmt" kritisiert, während Alltagslernen als "selbstbestimmt" betrachtet wird (vgl. HOEHN 1978). Demgegenüber ist aber mit MEYER darauf hinzuweisen, dass diese typisierende Gegenüberstellung insofern zu kurz greift, als lebensweltliche Bereiche ebenfalls "fremdbestimmt" sein können (1979, S. 90). Zudem haben auch alltägliche Formen des Lernens

defizitäre Aspekte: So werden z.B. reflexive Prozesse häufig abgebrochen, wenn unmittelbare Handlungsziele erreicht sind. Deshalb ist die Tendenz, alltägliches Lernen als generellen Massstab für sinnvolles Lernen zu betrachten, problematisch:

- Es besteht die Gefahr, dass die spezifischen Potenzen schulischen Lernens aus dem Gesichtsfeld geraten (z.B. die über alltägliche Formen weniger gegebene Möglichkeit, Zusammenhänge systematisch zu erfassen )
- Es wird oft zu wenig berücksichtigt, dass ein Einbezug alltäglicher Formen des Lernens den Unterricht wegen der durch die schulischen Strukturen gesetzten Bedingungen nicht ohne weiteres möglich ist (Zeitstruktur, Fächeraufteilung, Notwendigkeit "stundenplanmässigen" Lehrens und Lernens). Wenn beim Versuch, alltägliche Lernformen in schulische Strukturen einzubeziehen, solche Bedingungen aber zu wenig beachtet werden, besteht die Gefahr, dass sie sich unkontrolliert und kontraproduktiv auswirken (z.B. dadurch, dass "Freiräume" zur blossen Kompensation schulischer Belastungen verwendet werden).
- Problematisch ist es auch, wenn defizitäre Aspekte alltäglichen Verhaltens im Schulbereich bloss reproduziert und damit verstärkt werden. So weist z.B. GIESECKE darauf hin, dass ein Ueberangebot an inhaltlichen Optionen (z.B. bei der Wahl von Fächern) die im Alltag ohnehin gegebene "Optionslast" verstärke, was wiederum die Flucht vor Anforderungen fördere (1983, S. 136).

Von daher ist es unabdingbar, für schulische Verhältnisse von einer Konzeption spezifisch schulischen Lernens auszugehen, die weder dessen inhärente Defizite, noch dessen Potentiale verkennt. Dabei ist es notwendig, sich auf das zu besinnen, wofür die Schule nach wie vor unentbehrlich ist: Die Vermittlung von kategorialen Deutungen und kognitiven Strukturen, von Kultur-

techniken, von Grundfähigkeiten im Umgang mit Handlungs- und Kognitionsproblemen und von Erfahrungen sinnvoller sozialen Umgangsformen.

Allerdings kann die Schule im zum Teil wirren Geflecht der Sozialisationseinflüsse nur dann Einfluss ausüben, wenn es ihr gelingt, ihre Unterrichtsinhalte stärker mit dem Sinnhorizont der Schüler zu verbinden, eine Aufgabe die sowohl theoretisch als auch praktisch noch ungenügend gelöst ist. Das grundsätzliche Problem liegt darin, einerseits einen Bezug zu den subjektiven Erfahrungsbeständen der Schüler zu schaffen, andererseits aber eine Duplizierung ihrer partikulären und bornierten Anteile zu vermeiden.

### 3.3.2. Die Organisation schulischer Lernprozesse im Unterricht

Unterricht wird hier verstanden als systematische und zielorientierte Organisation von Lernprozessen. Dabei werden mit bestimmten Zielen in methodisch strukturierter Form Unterrichtsgegenstände bearbeitet. Die damit genannten Dimensionen der Ziele, der Inhalte und der methodischen Strukturierung sollen nun gesondert thematisiert werden, ohne zu verkennen, dass zwischen ihnen implikative Zusammenhänge bestehen.

#### 3.3.2.1. Ziele

Trotz der Fragwürdigkeit bestimmter Realisationen - gedacht wird an Ansätze der Lernzieloperationalisierung - ist prinzipiell eine Ausrichtung der Aktivitäten des Unterrichtes auf legitimierbare Ziele zu fordern. Dabei geht es nicht darum, Unterricht überdetailliert geplante Sequenzierungen "festzuschreiben", sondern

um das Klarlegen verfolgter Absichten gegenüber verschiedenen Bezugsgruppen: Aussenstehenden (Eltern, Behörden), den Schülern, sich selbst. Ein Teil dieser Ziele ist Lehrenden und Lernenden vorzugeben. Andere werden den Lehrenden in eigener Verantwortung gesetzt. Daneben kann das Aushandeln von Unterrichtszielen selbst Bestandteil des Unterrichtes sein. Denn sollen Schüler in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft handlungsfähig sein, schliesst dies auch die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen ein. Allerdings kann diese Fähigkeit nicht einfach vorausgesetzt werden, sie ist in einem langwierigen Prozess und auf dem Hintergrund schulischer Bedingungen erst auszubilden. Dazu sind aller Erfahrung nach strukturierende Vorgaben unvermeidlich, wodurch weder situative Flexibilität noch der bewusste Einbezug von Entscheidungsfreiräumen der Schüler ausgeschlossen sind.

### 3.3.2.2. Inhalte

Angesichts der unüberschaubaren Anzahl von Problemen, die im Unterricht (in unterschiedlicher Form) bearbeitet werden können, sind bei der Festlegung von Unterrichtsthemen Prozesse der Auswahl und der Bearbeitung nötig (vgl. dazu KLAFKI 1976, S. 84). In erkenntnistheoretischer Hinsicht ist dabei davon auszugehen, dass mögliche Unterrichtsgegenstände immer unter bestimmten Perspektiven wahrgenommen werden. So könnte etwa die aus einem Lehrplan stammende Inhaltsangabe "Die Wurzeln und ihre Aufgaben" im Unterricht unter folgenden Perspektiven aufgegriffen werden:

"Funktionalistisch: Welche Funktionen erfüllen die Wurzeln für die Pflanze.

Oekologisch: Aufgaben der Wurzeln für die Bodenbeschaffenheit" (z.B. zu zeigen am Kahlschlag von Wäldern in den USA).

Erfahrungsbezogen: Die Folgen der Entfernung von Bäumen auf dem Schulhausplatz (Voraussetzung ist hier ein Geschehen im Umkreis der Schüler, das diesen ein Problem ist oder ihnen zum Problem gemacht werden kann).

Chemisch-biologisch: Welche Stoffumwandlungsprozesse finden durch die Wurzeln statt.

Soziologisch: Welche sozialen Folgewirkungen finden sich in Gebieten, wo Kahlschlag von Wald betrieben wurde" (MOSER 1978, S. 61).

Wird ein Gegenstand einer unterrichtlichen Bearbeitung unterzogen, ist aber zu beachten, dass bei seiner Perspektivierung nicht beliebig verfahren werden kann, da gesellschaftliche und zum Teil rechtlich kodifizierte Vorgaben existieren (Lehrpläne, obligatorische Lehrmittel). Zum Problem wird dies besonders dann, wenn die Perspektivierung dieser Gegenstände in der gesellschaftlichen Realität widersprüchlich oder kontrovers ist (vgl. z.B. die gegenwärtige Umwelt-Debatte): Welche der existierenden Perspektiven sind aufzugreifen? Inwieweit und mit welcher Legitimation können und dürfen vorherrschende Perspektiven problematisiert werden? Solche Fragen haben deutlich politische Implikationen: Der Verteidiger des gesellschaftlichen Status quo wird sie anders beantworten als der Systemkritiker. Von den eigenen bildungspolitischen Prämissen her, kann die Schule dabei weder eine "Hinterfragungskultur" (LUEBBE) betreiben, die erkennt, dass gesellschaftliche Veränderungen nicht primär über die Schule in Gang gesetzt werden können und sollen, noch kann es die Aufgabe der Schule sein, gesellschaftlich vorherrschende Perspektiven sozusagen "blind" zu

übernehmen. Dies nur schon deswegen nicht, weil diese keineswegs einheitlich sind. Darüber hinaus hat die Schule aus pädagogischer Sicht die Aufgabe, Anwalt der Interessen der Schüler zu sein. Für die Darstellung der ausserschulischen Realität heisst dies, dass auch die Sichtweisen der Schüler einzubeziehen sind. Damit aber steht man vor der Aufgabe, objektive kulturelle Ansprüche mit den subjektiven Erfahrungen der Schüler in Verbindung zu bringen. Wie bereits erwähnt sind die dabei auftretenden Schwierigkeiten gegenwärtig weder theoretisch noch praktisch zugänglich gelöst. Einerseits ist schulisches Lehren wenig wirksam, wenn es den subjektiven Sinnhorizont der Schüler ausser acht lässt. Andererseits ergibt sich aus dessen teilweiser Beschränktheit die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Problematisierung. Auch in vielen "schülerorientierten" didaktischen Ansätzen wird diese Notwendigkeit nicht bestritten. Andererseits zeigt die Diskussion um "objektive" und "subjektive" Interessen der Schüler (vgl. z.B. MEYER 1980), dass dabei wesentliche Unklarheiten bestehen. Fragwürdig sind insbesondere "subjektivistische" Konzepte, die jegliche Vorgabe als unzulässige "Fremdbestimmung" verfemen. Demgegenüber ist zu betonen, dass sich Interessen und Bedürfnisse von Schülern in der Auseinandersetzung mit kulturellen Objektivationen, die ihrerseits Ansprüche stellen, erst weiterentwickeln können. In diesem Sinne ist ein Einbezug der unterrichtlichen Inhalte in den Sinnhorizont der Schüler nicht zum vornherein dort am besten gewährleistet, wo schulische Lernprozesse möglichst "selbstbestimmt" ablaufen. Denn mit NIPKOW ist darauf hinzuweisen, dass ein Verständnis schulischer Konflikte nur als vertikale Autoritäts- und Herrschaftskonflikte zu kurz greift. Vielmehr spielen sich viele Konflikte heute eher auf einer horizontalen Ebene ab, indem sich z.B. Jugendliche von vorherrschenden kulturellen Werten abgrenzen:

"Viele Jugendliche lassen die Gesellschaft der Erwachsenen mit ihren Institutionen einfach stehen, wo sie ist, grenzen sich aus ihr aus und in eigenen

(Sub)Kulturen ein (...). Sie leiden nicht primär oder zumindest nicht ausschliesslich an dem Mangel an Freiheit, sondern am Verlust von Lebensperspektiven überhaupt" (1983, S. 157f.).

Wichtiger als den Schülern möglichst weite inhaltliche Entscheidungsräume zu überlassen, ist es deshalb, glaubwürdige Sinnperspektiven zu vermitteln.

Bei der Bestimmung der Anforderungen an die inhaltliche Seite des Unterrichtes ist ferner zu bedenken, dass angesichts aktueller und zukünftiger Entwicklungen die alleinige Ausrichtung des Bildungswesens auf die Erwerbsarbeit problematisch ist, da sowohl ein tatsächlicher als auch einstellungsmässiger Rückgang der Berufs-Arbeit sowohl im individuellen Leben als auch in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht wahrscheinlich ist. Deshalb wäre in einer Rekonstruktion des Bildungsbegriffes ein Konzept der Allgemeinbildung nötig, dem es in erster Linie um die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten und Kenntnisse geht, die auch für die Bereiche ausserhalb der Erwerbsarbeit verwendbar sind (GIESECKE 1983).<sup>21</sup>

In quantitativer Hinsicht ist angesichts der grossen Zahl der Anliegen, die unaufhörlich an die Schule herangetragen werden, auf die Notwendigkeit von Einschränkungen hinzuweisen. Für sie sprechen die Notwendigkeit der **I n t e n s i t ä t** von Lernprozessen als auch die sowohl für die Förderung humaner Formen des sozialen Umgangs als auch für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten höherer Ordnung (Reflexion) unabdingbare Notwendigkeit von "Musse".

### 3.3.2.3. Methodische Strukturierung

Entscheide auf der methodischen Ebene stehen mit denjenigen in

andern Problemfeldern in einem implikativen Zusammenhang. Dies deshalb, weil Unterrichtsmethoden immer gegenstands- und beziehungskonstitutiv sind. Gegenstandskonstitutiv sind sie, weil über Methoden die Bearbeitung von Gegenständen reglementiert und damit der Gegenstand in bestimmter Weise perspektiviert wird (BLANKERTZ 1968, weiterführend MOSER 1977). Beziehungskonstitutiv sind Methoden deshalb, weil sie immer auf Annahmen über die Kompetenzen der Beteiligten beruhen und Interaktionen strukturieren. Daher ist die verbreitete Betrachtung der Unterrichtsmethoden unter zweckrationalen Gesichtspunkten mindestens zu einfach. Andererseits ist sie, wenn man von der Asymmetrie der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht ausgeht (und sie akzeptiert), gewissermassen in praktischer Hinsicht unvermeidlich, was m.E. in den vorliegenden Entwürfen einer erkenntnistheoretischen Fundierung der Unterrichtsmethodik zu wenig berücksichtigt ist. Denn solange von der Vorstellung der Notwendigkeit einer Beeinflussung der Schüler aus pädagogischen Gründen ausgegangen wird (und dies ist hier der Fall) sind Zweck-Mittel-Ueberlegungen unvermeidlich. Insofern werden Schüler zwangsläufig - wenn auch beschränkt - als "Objekte" (von Lehrbemühungen) behandelt. Beschränkt deshalb, weil in einem pädagogischen Verhältnis impliziert sein muss, dass die Schüler ihrerseits als Subjekte auf diese Bemühungen reagieren und als das wahrgenommen werden müssen. In jedem Fall macht es aber die gegenstandskonstitutive und beziehungskonstitutive Seite der Unterrichtsmethode notwendig, dass methodische Fragen in die Zielbestimmung des Unterrichtes einbezogen werden.

Für die weitere Diskussion der Probleme der methodischen Strukturierung des Unterrichtes, scheint es sinnvoll, zwei Ebenen zu unterscheiden:

- Die Ebene der Steuerung des unterrichtlichen Geschehens  
(Ausmass der Bestimmung der unterrichtlichen Aktivitäten durch die Lehrperson, bzw. andere unterrichtliche Vorgaben).

- Die Ebene des Einsatzes von Arbeitsformen (Formen der Bearbeitung unterrichtlicher Themenbereiche, d.h. Unterrichtsmethoden i.e. Sinne, inklusive Sozialformen).

Inbezug auf die Frage der Steuerung des Unterrichtes wird hier von der Notwendigkeit einer relativ starken Lenkung des Unterrichtes durch den Lehrer ausgegangen, die beim Vorliegen bestimmter Bedingungen zugunsten eines stärkeren Einbezugs der Schüler in die Entscheidungen des Unterrichtes abzubauen ist. Dies nicht auf dem Hintergrund einer negativen Anthropologie des Schülers, die dessen Kompetenzen zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln verkennt. Beispiele erfolgreichen Projektunterrichtes belegen, dass hier durchaus Möglichkeiten bestehen. Andererseits existieren in üblichen schulischen Verhältnissen eine Reihe von Bedingungen, die es als fraglich erscheinen lassen, das Berücksichtigen der Interessen der Schüler gleichzusetzen mit möglichst grossen Entscheidungsräumen derselben:

- Das obligatorische Schulsystem (und nur dieses wird hier berücksichtigt) schliesst Aspekte ein, die den am Unterricht Beteiligten nicht zur Disposition stehen: Der Lehrer kommt nicht darum herum, auch die Institution zu vertreten, Zwänge weiterzugeben, Macht auszuüben. Dies gilt unabhängig davon, ob er solche Aspekte selbst als problematisch erlebt oder nicht.
- Die Fähigkeit der Schüler, Lernprozesse im Rahmen schulischer Bedingungen selbständig zu gestalten, muss erst in einem langwierigen Prozess ausgebildet werden.
- Für das Ausbilden eigener Interessen sind Herausforderungen und Widerstände nötig (die selbstredend legitimierbar sein müssen). Fehlen sie, was **beim** Unterricht der Fall ist, der nur noch "Angebot" sein

will, werden jene Aspekte die Freizeit und Konsumgesellschaft dupliziert,,die die Ausbildung von Identität erschweren. Darüber hinaus liesse sich die Frage stellen, ob mit dem Ausweichen vor der Tatsache, als Lehrer Forderungen an die Schüler stellen zu müssen, letztlich der Versuch einer Befreiung von der Lehrerrolle auf Kosten der Kinder betrieben werde (WAGNER-WINTERHAGER 1982).

Eine prinzipielle Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrer schliesst im übrigen weder situative Flexibilität, noch einen sinnvollen Umgang mit unterrichtlichen Konflikten verschiedenster Art aus, noch eine inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtes auf die Probleme und Interessen der Schüler, noch einen zunehmenden Einbezug der Schüler in die Entscheidungen des Unterrichts.

Bezüglich der Wahl der Arbeitsformen lassen sich unabhängig von den Entscheidungen im Bereich der Ziele und Inhalte des Unterrichts nur **eine** allgemeine Grundsätze formulieren:

- Eine didaktische Bewertung unabhängig von der unterrichtlichen Funktion ist wenig sinnvoll. Prinzipiell ist der Einsatz einer Arbeitsform dann legitimiert, wenn die ihr zugemessene unterrichtliche Funktion angesichts der konkreten Umstände sinnvoll ist und die betreffende Arbeitsform den an sie gestellten didaktischen und pädagogischen Anforderungen tatsächlich genügt. Dies kann für einen Lehrervortrag ebenso zutreffen wie für ein Schülerprojekt.
- Angesichts der Defizite schulischen Lernens besonders zu begrüssen ist der Einsatz von Arbeitsformen, bei denen neben der symbolischen Stufe der Repräsentation auch die enaktive und ikonische angesprochen werden, wobei allerdings nicht die Wahl des Medium allein ausschlaggebend sein darf, sondern auch strukturelle Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind (AEBLI 1983).

### 3.3.2.4. Bedeutung der Beziehungsebene

---

Die Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen im Unterricht ist immer mit Prozessen auf der Beziehungsebene verknüpft. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die Verbindung des unterrichtlichen Geschehens mit der Identität der Schüler häufig personal vermittelt ist (Identifikation mit der Lehrperson). Von daher ergibt sich die Notwendigkeit, der Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen (Schüler untereinander, Schüler - Lehrer) besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, die inhaltliche Seite und die Beziehungsseite des Unterrichts gegeneinander auszuspielen. Ebenso wenig ist gemeint, dass die subjektive Befindlichkeit der am Unterricht Beteiligten eine überdimensionierte Gewichtung erhält. Vielmehr sind sich nach der hier vertretenen Auffassung Störungen und Konflikte auf der Beziehungsebene dann zu bearbeiten, wenn sie den Erfolg des Lernprozesses gefährden. Ein damit verbundener Verzicht auf "inhaltliche Arbeit" ist dadurch zu rechtfertigen, dass einerseits unbearbeitete Störungen und Konflikte ihren Erfolg ohnehin gefährden, andererseits die Vermittlung sinnvoller Formen sozialen Umgangs ebenfalls als Anliegen der Schule zu betrachten ist. Allerdings entziehen sich zwischenmenschliche Beziehungen weitgehend einem zweckrationalen Zugriff: Sie sind nicht machbar. Deshalb sind innerhalb der Schule Räume bereitzuhalten, in denen sich zwischenmenschliche Prozesse entwickeln können, ohne dass sie in den Rahmen zielorientierter Lehr- und Lernprozesse gestellt werden.

### 3.3.3. "Schulleben" und schulische "Freiräume"

---

Wenn im obigen Kapitel ein erfahrungsbezogener, aber systematischer und geplanter, Unterricht befürwortet wird, wird dabei nicht verkannt, dass damit die Gesamtheit des schulischen Geschehens nicht

erfasst ist. Es gibt ausserhalb des Unterrichtes (und wenn man den Bereich "latenter" Lernprozesse ins Auge fasst auch innerhalb des Unterrichtes) Räume, in denen sich Lernprozesse in "alltäglichen" Formen vollziehen. (Man denke nur etwa an die Bedeutung des Umgangs mit Gleichaltrigen und erwachsenen Bezugspersonen für den Aufbau der Identität und des Erwerbs sozialer Verhaltensweisen). Angesichts der bestehenden Defizite ist es zu begrüßen, dass diesem "Schulleben" in letzter Zeit verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Allerdings wird von den Protagonisten einer verstärkten Förderung des Schullebens in reformpädagogischer Tradition unterrichtliches Lehren und Lernen oftmals geringgeschätzt und pauschal verurteilt, während die eigenen Bestrebungen unkritisch betrachtet und euphorisch überhöht werden. Leicht sind dann Schlagworte wie "Verkopfung des Unterrichtes" u.ä. zur Hand und Wörter wie "kognitiv" und "Leistung" mit einer negativen Konnotation belegt. Solchen Bestrebungen kann nicht gefolgt werden, weil damit das Potential schulischer Formen des Lernens verkannt würde. Dass diese allerdings auch Defizite aufweisen ist offenbar. Eine Förderung des Schullebens im Sinne der in Kap. 3.2. genannten Bemühungen ist deshalb insoweit zu begrüßen, als diese sich als Ergänzung zu zielorientiertem Unterricht und nicht als dessen Ablösung verstehen.

#### 4. Zusammenfassung

---

Es wurde versucht, die Realität "Schule" über verschiedene Zugangsweisen zu erfassen:

In historischer Hinsicht wurde die Entstehung und Etablierung des Schulwesens vom Mittelalter bis in die neueste Zeit verfolgt. Dabei wurde deutlich, dass der Schule in verschiedenen Epochen unterschiedliche Funktionen zukamen. Bestand die Haupt-

aufgabe der Standesschulen des Mittelalters und der frühen Neuzeit in der Vermittlung von Qualifikationen an relativ kleine Bezugsgruppen, kamen im Zusammenhang mit dem Entstehen moderner Gesellschaftsformationen und der Durchsetzung der obligatorischen Schulpflicht neue Aufgaben hinzu (Selektion, Legitimation). Die damit verbundenen strukturellen Merkmale der Schule waren und sind Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen.

Angesichts der unterschiedlichen Bewertung von Reformbestrebungen und der Schulkritik verschiedener Provenienz in der Gegenwart kann heute von einem allgemeinen Einverständnis über die Aufgaben von Schule und Unterricht nicht gesprochen werden. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, eigene Prämissen transparent zu machen, was für die makro- und mikrostrukturelle Ebene getrennt geschah.

**M a k r o s t r u k t u r e l l** wurde die Schule als gesellschaftliches Subsystem betrachtet, dass für das Gesamt-System bestimmte Aufgaben erfüllt. Im Anschluss an den funktionalistischen Ansatz von FEND wurden die Funktionen der Qualifikation, Selektion und Legitimation thematisiert. Eine funktionalistische Betrachtung der Institution Schule ist allerdings nicht unproblematisch. Zu fragen ist insbesondere nach den **t a t - s ä c h l i c h e n** Wirkungen gegenüber analytisch bestimmten. Hier zeigte es sich, dass trotz einigen wirkungsanalytisch angelegten Untersuchungen wesentliches ungeklärt ist, insbesondere im Bereich der Bedeutung von inhaltlichen Lernprozessen. Obwohl für eine skeptische Betrachtung, wie sie z.B. HENNINGSSEN vorgelegt hat, einiges Verständnis aufgebracht wurde, wurde auf die Gefahren einer Geringschätzung inhaltlicher Aspekte des Unterrichtes hingewiesen.

Hinsichtlich der Beziehungen zwischen dem Subsystem Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System wurde versucht, zu begründen, dass weder die Annahme einer direkten Funktionalisierung der Schule

noch eine Betrachtung der Schule als autonome Organisation der Realität gerecht werden. Mit SCHULZ wurde von der Notwendigkeit eines "skeptischen Reformismus" ausgegangen.

Im Rahmen der Diskussion m i k r o s t r u k t u r e l l e r Aspekte der Institution Schule wurden die Grundzüge der Entwicklung und der aktuelle Stand der Allgemeinen Didaktik dargestellt. Im Anschluss daran wurde die eigenen didaktischen und schulpädagogischen Prämissen formuliert. Dabei wurde im Zusammenhang mit der Frage nach dem "Alltagsbezug" der Schule insbesondere die Notwendigkeit einer Konzeption spezifisch s c h u - l i s c h e n Lernens betont. Ebenso wurde das eigene Unterrichtsverständnis auf wesentliche Problemfelder des Unterrichtes ausgelegt: Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und -bearbeitung, methodische Strukturierung (Steuerung des Unterrichtes, Wahl von Arbeitsformen), Bedeutung von Prozessen auf der Beziehungsebene.

## Anmerkungen

- 1 Schulen gab es vereinzelt schon in früheren Zeiten, doch stehen diese in keinem direkten Zusammenhang mit dem heutigen Schulsystem. Die Entwicklung des Schulwesens vollzog sich in einzelnen Ländern und Regionen unterschiedlich. Die Grundtendenzen sind allerdings in allen hochentwickelten Staaten ähnlich. Obwohl in der letzten Zeit ein verstärktes Interesse an schulgeschichtlichen Fragen zum Ausdruck gekommen ist, das sich in diversen Neuerscheinungen niederschlägt (vgl. z.B. LUNDGREEN 1980, 1981, HERRLITZ u.a. 1981), liegt das Feld der schweizerischen Schulgeschichtsschreibung noch ziemlich brach: Es existieren praktisch nur lokal-historische Beschreibungen mit kleinem Bekanntheitsgrad. Im folgenden wird die Entwicklung des Schulwesens im Anmerkungsteil am Beispiel der Situation im Kanton Solothurn illustriert, mit dessen historischen Verhältnissen ich mich darum näher befasst habe, weil hier in den letzten Jahren mein Tätigkeitsfeld lag. Als Quellen dienten MOESCH 1910-1918, MOESCH 1930, WEBER 1936.
- 2 Neuere Untersuchungen machen allerdings deutlich, dass die Vorstellung, wonach die "Kleinfamilie" ein Produkt der Neuzeit darstelle, zumindest fraglich ist (vgl. BERGER/BERGER 1984).
- 3 Im Kanton Solothurn wurden im 8. Jahrhundert Stiftsschulen in Solothurn und Schönenwerd gegründet, 1085 auch im Kloster Beinwil und als Franziskanerschule 1280 in Solothurn (WEBER 1936, S. 285).
- 4 In der Stadt Solothurn wurde den neuen bürgerlichen Bildungsbedürfnissen 1516 durch die Gründung einer "Deutschen Schule" und 1541 durch eine Mädchenschule Rechnung getragen (WEBER 1936, S. 285).
- 5 Erste Ansätze zur Gründung von Landschulen sind in Solothurn im Zusammenhang mit der Freiheitsbewegung der Bauern am Anfang des 16. Jahrhunderts festzustellen. Bis zum Anfang des Bauernkrieges errichteten viele Gemeinden solche Landschulen (ca. 50, eine auf ca. 600 Einwohner). Meist unterrichteten Sigristen, zum Teil fahrende Studenten und Flüchtlinge. Nach dem Bauernkrieg von 1653 kam es zu einem Stillstand und Rückschritt wegen der absolutistischen Staatsführung durch das Patriziat. Das niedere Schulwesen wurde bewusst vernachlässigt, indem die finanzielle Unterstützung ("Gnadenspenden") eingestellt wurde. Die Landschulen waren im übrigen für die Obrigkeit deshalb gefährlich, weil die Bauern hier Lesen und Schreiben lernten. Damit aber konnten dann die oft zu

ihren Ungunsten ausgelegten Verträge überprüft werden. 1594 wies zum Beispiel der Rat von Solothurn den Vogt von Falkenstein an, er solle den Landleuten anzeigen, dass sie auf Schulmeister verzichten sollten und ihren Kindern besser das Arbeiten beibrächten (MOESCH 1910, S. 67f.). Dieses Vorkommnis steht im Gegensatz zur üblichen Darstellung des niederen Schulwesens dieser Zeit als eines Instrumentes der sozialen Unterdrückung.

- 6 1768 kam es in Solothurn erstmals zu einem Schulobligatorium, indem der Rat befahl, dass Kinder in Zukunft von Martini (11. November) bis Ostern Unterweisung in Schreiben und Lesen und in religiösen Belangen erhalten sollten. Die Verfügung wurde aber nicht mit Nachdruck verfolgt. Erst mit dem von den neu an die Macht gelangten Liberalen geschaffenen Schulgesetz von 1832 kam es zur eigentlichen Gründung einer obligatorischen staatlichen Volksschule: Jede Gemeinde mit 40 oder mehr Schülern hatte die Pflicht zur Errichtung einer Schule mit Schulhaus und Inventar. Die Schulpflicht wurde erfüllt vom 7. - 13. Lebensjahr in der Alltagsschule mit 30 Wochenstunden im Winter, 6 im Sommer und in der Fortsetzungsschule für Knaben vom 13. - 16. Lebensjahr (5 Stunden im Winter und 2 im Sommer).
  
- 7 LUNDGREEN schätzt, dass für das späte 18. Jahrhundert in Preussen höchstens 50 % der Schulpflichtigen tatsächlich eine Schule besuchten (1980, S. 37). Diesen Wert hält er im internationalen Bereich für eher hoch.
  
- 8 In Solothurn wurde 1832 die "höhere Lehr- und Erziehungsanstalt" umgestaltet (Uebernahme der im jesuitischen Geist geleiteten Anstalt durch den Staat, Einstellung weltlicher Lehrer, Aufnahme naturwissenschaftlicher und mathematischer Fächer). Für die Bedürfnisse der Handels- und Gewerbetreibenden entstand 1839 eine Realschule mit vier Jahresklassen am Gymnasium. Für die Volksschule brachte das Gesetz von 1873 im Zusammenhang mit dem Wirtschaftsaufschwung der 60er-Jahre Änderungen: Bessere Ausnützung der Sommerschulzeit, Naturkunde, geometrischer Anschauungsunterricht, Gesundheitslehre, Turnen als obligatorische Fächer. Nachdem in Solothurn und Olten schon vor 1830 Bezirksschulen bestanden, wurden auch in anderen Orten solche gegründet und schliesslich in gesetzlichen Regelungen erfasst (1875). Die Sekundarschule, zwischen den Anforderungen der Abschlussklasse und denjenigen der Bezirksschule angesiedelt, entstand erst im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. An allen Schultypen wurde der Unterricht im weiteren in zeitlicher Hinsicht zunehmend ausgedehnt (Wochenstundenzahl, Zahl der Schuljahre).
  
- 9 PETRAT hat die Konstituierung von "Unterricht" als derjenigen schulischen Veranstaltungsform, in der Vermittlung im Zentrum

steht, untersucht: Sie ist das Resultat eines fast hundert Jahre andauernden Prozesses. Noch in der Mitte des 18. Jahrhunderts kann im strengen Sinn nicht von Unterricht gesprochen werden. Es handelt sich eher um ein "Schulehalten". Die historische Konstituierung von "Unterricht" wird von PETRAT als "Disziplinierung" verstanden: "Wenn man sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts um die Einführung von Stahlfedern bemüht, scheint man vordergründig dem Schüler die Schreibarbeit erleichtern zu wollen. Tatsächlich zielt aber diese Aktivität auf Zeitersparnis beim Federkielschneiden, um damit einen schulinternen Unruheherd zu beseitigen" (1979, S. 261).

In Solothurn stand am Anfang der Etablierung von Unterricht im heutigen Sinne der Beschluss des solothurnischen Rates, die vom preussisch-schlesischen Augustinerabt Felbinger entwickelte "Normalmethode" in der Schule des Waisenhauses Solothurn zu übernehmen. In der Folge wurde die Waisenhauschule zur Lehrerbildungsstätte, die schliesslich eine Abteilung der Kantonsschule wurde und sich dann verselbständigte. Grundregeln der "Normalmethode" waren:

- Die Kinder wurden nicht mehr einzeln, sondern nach Klassen unterrichtet.
- Als Hilfe für das Gedächtnis wird die Buchstabiermethode verwendet (Sätze werden nur mit dem ersten Buchstaben jedes Wortes an die Tafel geschrieben).
- Verwendung von Tabellen, um den Lehrgegenstand übersichtlich zu machen.
- Propagierung des Katechisierens, um so durch intensives Befragen das Verständnis zu kontrollieren (MOESCH 1930, S. 54).

10 FEND (1980, S. 34f.) unterscheidet zwischen "materialer" Chancengleichheit (Zufallsbeziehung zwischen sozialer Herkunft und Schulprivilegien) und einer "normativ-rechtlichen". Hier wiederum wird unterschieden zwischen einer "formal-rechtlichen" (keine Diskriminierung beim Zugang zu Bildungseinrichtungen nach Geschlecht, sozialer Herkunft usw.) und einer "sozialpolitischen" Verwendung des Begriffes (aktiver Beitrag der Schule zum Ausgleich vorhandener Benachteiligungen). Der Begriff "Chancengleichheit" wird im übrigen von unterschiedlichen Positionen unter Ideologieverdacht genommen. "Konservative" wittern Gleichmacherei, während "Linke" die Gefahr der ideologischen Absicherung von Verhältnissen der Ungleichheit monieren.

11 EGGER skizziert, in welcher Hinsicht die Resultate bisheriger Schulreformen in der Schweiz weiterhin Gültigkeit behalten (S. 819f.) und wo Neuorientierungen nötig sind. Als Leitziele für die Zukunft nennt er:

- ein vielfältiges Bildungsangebot im Sinne einer Diversifikation der Bildungseinrichtungen und einer Individualisierung des Unterrichtes;

- ein durchlässiges Bildungssystem mit Korrekturwirkung gegenüber den Resultaten von Diversifikationen und Individualisierung;
- ein chancengerechtes Bildungssystem;
- ein anspruchvolles, hohes Bildungsniveau;
- ein demokratisches Bildungssystem;
- eine globalere und kohärentere Schulreform mit besserer gesamtwirtschaftlicher Koordination.

12 LUEBBE deutet die verschiedenen Erscheinungen der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre als Erscheinungen einer "Kulturrevolution", die ihrerseits das Resultat der Ueberlagerung einer an "elementaren Sacherfordernissen und Gerechtigkeitsanforderungen pragmatisch orientierten Bildungspolitik" mit der dazu kontingenten Jugendbewegung (1978, S. 108) sei. Unter anderem seien dadurch "Hinterfragung" und "Problematisierung" im Schulwesen kultiviert worden: "Selbstverständlichkeiten" werden kritisch aufgelöst, Vertrautheiten weggearbeitet, die eigene Existenz problematisiert mit dem Primärergebnis permanenter Selbstbeschäftigung bei anwachsender Distanz zur Wirklichkeit" (S. 114). Als negative Folge wird besonders die durch die "Proklamation der kritischen ideologischen Besserwisserei zum Erziehungsziel" bewirkte Zerrüttung des "kulturellen Sinns leistungsorientierten Lernens" erwähnt (S. 119). Den Schweizer Schulen attestiert LUEBBE allerdings, dass sie von diesen Folgen der Kulturrevolution weniger betroffen seien.

13 GRUNDER nennt etwa in einer Beschreibung der "Freien Volksschule Bern" folgende Prinzipien der Schulgestaltung:

- "1. Im Mittelpunkt der Schule steht die Entwicklung des Kindes als Individuum zum mündigen Menschen.
2. Die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten ist nur in der Gemeinschaft möglich.
3. Leistungszwang und Konkurrenzdruck behindern die optimale Entwicklung des Kindes.
4. Daraus leiten sich als pädagogische Prinzipien ab:
  - individualisierter Unterricht in kleinen Gruppen;
  - Verzicht auf Noten und andere vergleichende Bewertung (d.h. es gibt auch kein Sitzenbleiben);
  - Verzicht auf Strafen;
  - offene Konfliktlösung in der Gruppe;
  - Aenderung der traditionellen Lehrerrolle zum Animator und Berater;
  - lebensnaher Unterricht, das heisst, dass das Kind beim Schulstoff immer den Bezug zu seiner engeren oder weiteren Umwelt herstellen kann;

- musische und handwerkliche Fächer sind nicht Nebenfächer, ihnen kommt im Sinne einer Bildung von Kopf, Herz und Hand grosse Bedeutung zu;
  - Einbezug der Eltern in die Schule.
5. Diese pädagogischen Ziele sind nur in einer Tagesschule realisierbar (1979, S. 199).
- 14 BALLAUF hat die im Prozess der "Scolarisation" historische zutage getretenen Funktionen der Schule dargestellt in Form einer "historischen Empirie der Interpretationen der Schule und der Reflexion dieser Interpretationen in ihren versuchten Realisationen" (1982, S. 7). Er unterscheidet 31 verschiedene Funktionen. Die Darstellung lässt sich insofern als Ergänzung soziohistorischer und funktionalistischer Analysen lesen, als hier auf Aspekte verwiesen wird, die in solchen Darstellungen häufig vor schnell "eingeebnet" werden: "Die Zurückführung auf letzte Grössen wie Gesellschaft oder Wirtschaft, die selbst weiterhin im Dunkeln bleiben, ist schon oft als unbefriedigend nachgewiesen worden, noch dazu wenn alles in eine lineare Kausalität und Dependenz gerückt wird. Wir müssen auch in der Schulgeschichte die Intentionen, Argumentationen und Interpretationen ernst nehmen und ihren Wandel ebenso wie ihre Implementationen an ihnen selbst messen" (S. 6).
- 15 Nach JENCKS würde sich die Einkommensungleichheit nur um 12 bis 15 % verringern, wenn es gelänge, alle Vorteile der sozialen Herkunft, der Testunterschiede und des Schulabschlusses auszugleichen. (Zur Kritik vergleiche diverse Beiträge in HARVARD EDUCATIONAL REVIEW 1973).
- 16 HABERMAS und viele Autoren, die sich auf ihn abstützen, kritisieren dieses Schrumpfen der Legitimität der gesellschaftlichen Ordnung auf einen formalen Legalitätsglauben, der "in der spätkapitalistischen Gesellschaft formal durch die Partizipation bei Wahlen und inhaltlich durch die wohlfahrtstaatlichen Leistungen des Staates gestützt (wird): Zum Beispiel durch den Schutz vor Arbeitslosigkeit, durch das System der sozialen Sicherung und durch die Sorge für die sukzessive Steigerung der Konsummöglichkeiten" (FEND 1980, S. 46). (Zur Kritik der HABERMASschen Analyse vgl. LOEWENTHAL 1979, bes. S.584f.).
- 17 Einen Ueberblick über die Resultate empirischer Wirkungsuntersuchungen geben FEND (1980, S. 263ff.) und ULRICH (1980, S. 478ff.).
- 18 Obwohl heute in diesem Sinne planmässig organisierten Lernprozessen eine grosse Bedeutung zukommt, ist nicht zu vernachlässigen, dass weiterhin ein grosser Teil des Lernens in nicht-schulischen Situationen geschieht (im beruflichen Bereich z.B. als learning on the job). Im folgenden wird

deshalb unterschieden zwischen "schulischem Lernen" (für das die obgenannten Merkmale als charakteristisch betrachtet werden) und "alltäglichem Lernen". Präzisierend ist anzumerken, dass im Rahmen der Schule nicht nur "schulisches Lernen" stattfindet: Lernprozesse ereignen sich auch als ungeplante Nebenwirkungen unterrichtlicher Bemühungen und in "alltäglichen" Formen in den ausserunterrichtlichen Bereichen der Schule.

- 19 Der Sache nach ist die Problematik schon früher ins Blickfeld von Pädagogen geraten. DIETRICH konstatiert eine "Auseinandersetzung um die Dominanz von Erziehung und Schulleben auf der einen und Unterricht als Belehrung auf der andern Seite" seit der Gründung von Schulen im Mittelalter (1980, S. 2). Viele Pädagogen betrachten die öffentliche Erziehung gleichsam als verlängerten Arm der Familienerziehung, zum Beispiel Pestalozzi, wenn er Gertruds "Wohnstubenerziehung" als Vorbild für die Schulerziehung versteht (PERSTALOZZI 1975, urspr. 1797). Den Begriff "Schulleben" brauchte erstmals FROEBEL in die "Menschenziehung": "Einigung des Familien- und Schullebens ist die ganz unerlässliche Forderung der Menschenziehung dieses Zeitraumes ..." (1973, S. 191, urspr. 1826).
- 20 Verschiedentlich wird auf die Spannung zwischen den erzieherischen Ansprüchen des "Schullebens" und den entsprechenden institutionellen Möglichkeiten hingewiesen (DIETRICH 1980, S. 8, WEBER 1979, S. 170ff.). LASSAHN betont den Ausnahmecharakter der verschiedenen Bemühungen um ein verbessertes Schulleben: "Gegenwärtig praktizierte Formen finden sich deshalb beschränkt auf die Landerziehungsheime, einige Privatschulen, freie Waldorfschulen und solche staatlichen Schulen, die die Vorrechte des Versuchstatus besitzen (einige Gesamtschulen). In allen anderen Schulen, und das ist die übergrosse Mehrheit, bleibt ein Schulleben Forderung, oder wo es vorkommt, ist es Ergebnis eines zusätzlichen Kraft- und Zeitaufwandes einiger weniger engagierter Lehrer und Eltern (1981, S. 351). Immerhin gibt es zumindest etliche praktikable Möglichkeiten zur Verbesserung, die ein "Schulleben in Grenzen" (DIETRICH 1980, S. 8) ermöglichen (vgl. unter anderem die Vorschläge von DIETRICH 1980 und BURK 1979, S. 55ff.).
- 21 Es ist davon auszugehen, dass die Art und Weise des Verbringens der "arbeitsfreien" Zeit zu den grossen Zukunftsproblemen gehört. Angesichts des defizitären Charakters vieler Freizeitaktivitäten (passiver "Sportkonsum" im Uebermass, Glücksspiele, Psychokult usw.) ertönt immer häufiger der Ruf nach freizeitpädagogischen Bemühungen. So fordert z.B. OPASCHOWSKI auch für den Bereich der Schule eine Freizeitpädagogik, die den Freizeitbereich der Schüler

als Ansatz- und Bezugspunkt sowohl für kompensatorisch-komplementäre als auch für antizipatorisch-integrative Aufgaben begreift (1981, S. 315). Schule müsse mithelfen, die Schüler zu befähigen, ein sinnvolles Freizeitverhalten zu erwerben, das es ihnen erlaubt, die Spannung zwischen Individualität und Funktionalität auszuleben. Ergänzend zur "traditionellen Schuldidaktik" wird deshalb eine "animative Didaktik" des Ermutigens, Anregens und Förderns gefordert: "Animative Didaktik in der Schule verhilft dazu, durch Ermutigung, Anregung und Förderung von Kreativität Kommunikation und Partizipation im unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Bereich mehr von dem durchzusetzen, was bisher in Ansätzen nur der aussenschulischen Freizeit vorbehalten blieb" (S. 317).

### III SPIELABLAEUF IN DER SCHULE

---

#### O. Einleitung und Uebersicht

---

Welche Bedeutung wird dem Spielen in der Schule in der Realität und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugeschrieben? Mit dieser Frage ist die Grundproblematik von Teil III umrissen. Im besonderen geht es darum, die Postulate der aktuellen Spielpädagogik und -didaktik aufzugreifen und auf der Basis der in Teil II explizierten Prämissen kritisch zu diskutieren. Obwohl uns hier in erster Linie die Bedeutung des Spielens in unterrichtlichen Zusammenhängen interessiert, ist das Blickfeld bei der Analyse und Diskussion der spielpädagogischen Literatur breiter gespannt, indem zum Teil auch Fragen des Einsatzes von Spielabläufen in ausserunterrichtlichen Bereichen zur Sprache kommen (ausgeklammert bleiben aber die Bereiche "Sport" und "Theater"). Der Grund für diese Ausweitung liegt in der Literatur zum Thema "Spielen in der Schule" selbst: Eine strikte Trennung zwischen ausserunterrichtlichen und unterrichtlichen Bereichen wird häufig nicht vorgenommen. Auch in einer weiteren Hinsicht wirft die Literatur Probleme auf: Sie ist sehr heterogen, sowohl was die Gestaltung als auch was das theoretische Niveau betrifft und umfasst grundlagentheoretische Ausführungen auf relativ hohem Abstraktionsgrad ebenso wie knapp kommentierte Spielvorschläge. Dies macht eine Analyse aufgrund eines formalisierten Fragerasters (ähnlich dem Verfahren wie es in SCHLAEPFER 1977 für die Analyse von Unterrichtseinheiten zum Thema "Dritte Welt" praktiziert wurde) wenig sinnvoll. Aus diesem Grund wird eine sammelreferatartige Darstellung gewählt, bei der exemplarische Positionen diskutiert werden. Ausgegangen wird dabei von Leitfragen, die in Kap. 1, auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Teile I und II zusammengestellt werden.

In Kap. 2. werden in einem Exkurs historische Exemplifikationen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule thematisiert, um so Anschauungsmaterial über verschiedene Konnexe der Bereiche "Spiel" und "Schule" zu gewinnen und Verbindungslinien zur aktuellen Spielpädagogik und -didaktik offenzulegen.

In Kap. 3. wird versucht, die Bedeutung von Spielabläufen in der gegenwärtigen Schulwirklichkeit zu klären, in quantitativer Hinsicht, indem nach der H ä u f i g k e i t von Spielabläufen, in qualitativer Hinsicht, indem nach den F o r m e n gefragt wird.

In Kap. 4. wird der Diskussions- und Forschungsstand im Bereich der pädagogischen und didaktischen Theoriebildung dargestellt und bilanziert. Aufgegriffen werden dabei sowohl grundsätzlich angelegte Versuche einer Funktionsbestimmung von Spielabläufen in schulischen Zusammenhängen als auch Reflexionen und Anleitungen zu einzelnen Spielformen und fachdidaktischen Aspekten.

Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Resultate dieser Bilanz wird abschliessend in Kap. 5. die Frage der Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule aus der Sicht des in Teil II formulierten Verständnisses der Aufgaben und Funktionen der Schule diskutiert.

#### 1. Leitfragen zur Analyse von Texten zum Thema "Spielen in der Schule"

---

Mit dem Einsatz von Spielabläufen in der Schule soll schulisches Lehren und Lernen in einem zu spezifizierenden Sinn "erfolgreicher" gestaltet werden. Vorentscheidungen werden dabei bereits aufgrund des Verständnisses der gesellschaftlichen Aufgaben der Schule und der Eigenart schulischer Prozesse des Lehrens

und Lernens getroffen. Damit kommen unweigerlich normative Gesichtspunkte ins Spiel. Da aber ein Konsens über diese normativen Grundlagen nicht vorausgesetzt werden kann, ist zu fordern, dass die wesentlichsten schultheoretischen, pädagogischen und didaktischen Prämissen expliziert werden. Dabei genügt es nicht, von allgemein-pädagogischen Grundlagen auszugehen. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass für die Prozesse des Lehrens und Lernens in der Schule bestimmte institutionelle Bedingungen bestehen, die pädagogisches und didaktisches Handeln nur um den Preis unerwünschter Nebenfolgen vernachlässigen kann. Nun handelt es sich bei der Schule aber nicht um ein monolithisches Gebilde. Von der Struktur der Prozesse des Lehrens und Lernens her ergeben sich wesentliche Unterschiede insbesondere zwischen dem Handlungsfeld "Unterricht" (geplantes, zielorientiertes Lernen) und dem Handlungsfeld "Schulleben" (beiläufiges Lernen unter Einfluss struktureller Bedingungen). Ein Konzept des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule hat diesen Tatbestand verschiedener Handlungsbe-  
reiche mit unterschiedlichen Gesetzmässigkeiten deswegen in Rechnung zu stellen, weil anders die Gefahr unreflektierter Generalisierungen bei Aussagen über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule besteht: Was für den Bereich zielorientierten Lehrens und Lernens negativ (positiv) beurteilt wird, wird auch für den Bereich des "Schullebens" abgelehnt (befürwortet) und umgekehrt. Damit ergeben sich erste Leitfragen für die Analyse von Texten zum Problem des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule:

- Von welchen schultheoretischen, pädagogischen und didaktischen Prämissen wird explizit (oder allenfalls implizit) ausgegangen?
- Inwieweit wird zwischen den Handlungsfeldern "Unterricht" und "Schulleben" differenziert?

Bedeutsam sind ferner die spieltheoretischen Prämissen. Hier hat sich ein Konzept des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule vor allem mit der Problematik der Funktionalisierung von Spiel-

ablaufen auseinanderzusetzen: Die dritte Leitfrage lautet deshalb:

- Welche Position wird hinsichtlich der Frage der Legitimität der Funktionalisierung von Spielabläufen vertreten?

Auf tieferer Ebene stellt sich sodann die Frage, welche Funktionen verschiedene Typen von Spielabläufen zugemessen werden und inwieweit die Erfüllung dieser Funktionen tatsächlich belegt (oder mindestens plausibel) ist.

## 2. Exkurs: Historische Exemplifikationen

Historische Betrachtungen zur Bedeutung des Spiels in pädagogischen Zusammenhängen sind meist ideengeschichtlich ausgerichtet (KREUZER 1983a und SCHEUERL 1975b und 1978). Man findet in ihnen positive und negative Einschätzungen der pädagogischen Bedeutung von Spielabläufen in *s c h u l i s c h e n* Zusammenhängen wird dabei allenfalls am Rande thematisiert. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass diese Bedeutung meist gering war. Immerhin ergibt eine schulgeschichtliche Betrachtung, dass einige Versuche vorliegen, Spielabläufe in schulische Prozesse des Lehrens und Lernens zu integrieren. Im Rahmen der Vorgeschichte unseres heutigen Schulwesens waren es besonders einige Pädagogen der Aufklärungszeit, die sich mit der Problematik des Einsatzes von Spielabläufen im Rahmen der Schule befassten.<sup>1</sup>

### 2.1. Die "spielende Methode" der Philanthropisten

Die Aufklärungspädagogik entwickelte eine im Vergleich zu früheren pädagogischen Konzepten positivere Einstellung gegenüber dem Spiel, für die etwa folgende Merkmale typisch sind:

- Spielen wird als n a t ü r l i c h e Tätigkeit des Kindes betrachtet.
- Es werden Ueberlegungen angestellt, wie das Spiel der Kinder für pädagogische Zwecke funktionalisiert werden könnte, so etwa von LOCKE:

"Kinder sind viel weniger geneigt, müssig zu sein, als Erwachsene; und diese sind zu tadeln, wenn nicht wenigstens ein Teil jener Geschäftigkeit auf nützliche Dinge gelenkt wird, welche den Kindern gewöhnlich ebenso angenehm gemacht werden könnten, wie diejenigen, mit denen sie sich selbst befassen, wenn die Erwachsenen nur halb so eifrig wären, ihnen den Weg zu weisen, als diese kleine Affen bereit wären zu folgen" (1910, § 152).

- Selten ist die Auffassung, dass das Kinderspiel einen Eigenwert habe. Eine Ausnahme (mit Einschränkungen) stellt ROUSSEAU dar, der darauf hinweist, dass das Spiel der Kinder *per se* pädagogisch bedeutsam sei:

"Ihr seid beunruhigt, zu sehen, wie das Kind seine ersten Jahre mit Nichtstun verbringt! Ist das nichts, glücklich zu sein? Ist das nichts, den ganzen Tag lang zu springen, zu spielen, zu laufen? Sein Leben lang wird es nicht wieder so beschäftigt sein" (ROUSSEAU 1872, S. 133f., zit. nach SCHEUERL 1975b, S. 21).

Gut dokumentiert sind die Versuche der sogenannten Philanthropisten, eine "spielende Methode" für unterrichtliche Zwecke zu entwickeln:

Der P h i l a n t h r o p i s m u s repräsentiert die deutsche Aufklärungspädagogik im engeren Sinn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Der Name geht zurück auf eine Musterschule, die Johann Bernhard Basedow, ein führender Vertreter dieser Richtung, 1774 in Dessau gründete und die den Namen "Philantropin" trug. Getragen wurde die pädagogische Bewegung der Philantropisten von Schichten des aufstrebenden Bürgertums, die eine den neuen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen angepasste Form des Unterrichts wünschten. Dies in Abgrenzung sowohl von der herkömmlichen Lateinschule, die ein starkes Gewicht auf religiöse Unterrichtsinhalte legte, als auch von den pietistischen Schulen, die zwar Realien in ihren Unterricht aufgenommen hatten, die Kinder jedoch einer asketischen Schulzucht unterwarfen.

Ausgegangen wurde bei der Kritik der bestehenden Schulverhältnisse und bei den Reformvorschlägen und praktischen Versuchen von der Zielvorstellung eines in den praktischen Lebensangelegenheiten geschickten, weltgewandten und körperlich abgehärteten Zöglings. Inbezug auf die Gestaltung des Unterrichtes hiess dies:

- Der Selbsttätigkeit der Schüler wurde eine grosse Bedeutung zugemessen.
- In Abgrenzung vom verbalistischen Unterricht der überkommenen Schulen sollte der Unterricht möglichst anschaulich sein. Trapp spricht von der "Versinnlichung des Unterrichtes", Salzmann vom "Ausgehen vom Gegenwärtigen", Campe vom "Vorrang der Sachen vor den Wörtern" (ELSCHENBROICH 1977, S. 174). Die Betonung des Prinzips der Anschaulichkeit zeigte sich auch in der materiellen Ausstattung der Philantropine (Naturaliensammlungen, Modelle).
- Es wurde versucht, Arbeit und Spiel miteinander zu verbinden, um so den lustbetonten Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten zu sichern:

"Ich habe gezeigt, dass auch beim Spiel Arbeit, Zwang, Regel ist; und daraus folgere ich, dass man auch spielend

arbeiten könne, ohne dass Arbeit von ihrer Natur und Ihrem Nutzen verliere" (Campe, zit. nach ELSCHEN-BROICH 1977, S. 173).

Die in den Schriften der verschiedenen Philantropisten aufgeführten Spiele erstrecken sich thematisch auf verschiedene Bereiche: Geographie, Geschichte, elementare Mathematik, Lesenlernen, Lateinunterricht, körperliche Erziehung, Sinnesbildung. Besonders betont wird dabei der Gesichtspunkt der "Nützlichkeit" der auserwählten Spiele:

"Kein Spiel sei ... leer von allem Gehalte, ohne allen Nutzen ... Spiele müssen daher Uebungen sein , die für die Jugend (für die Alten auch) auf irgendeine Art vorteilhaft sind, (GUTS MUTHS 1914, S. 173, urspr. 1776).

Glücksspiele werden hingegen scharf abgelehnt (GUTS MUTHS 1914, S. 30).

Als Beispiele sei hier (verkürzt) das "Reisespiel" aus der wohl bekanntesten Spielsammlung des Philantropismus angeführt, den "Spielen zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden" von GUTS MUTHS (1914, ursprünglich stammt das Spiel von Campe):

Einer von uns stellt immer den W a n d e r s m a n n vor, dieser verlässt das Zimmer, holt Hut und Stock - Kindern macht es noch mehr Vergnügen, wenn man sie sich ganz vermmun lässt -, geht dann an die Tür und ruft:

"Holla,holla, macht auf die Tür!"

Dann antwortet einer von uns, der den Hausvater vorstellt, während wir alle hier am Tische sitzen:

"Wer bist du denn? und was begehrst du hier?"

Darauf erwidert der Wandersmann:

"Ich bin ein Wandersmann und bitt' um Nachtquartier."

Und der Hausvater antwortet:

"Herein, herein, du Wandersmann!  
Geöffnet ist die Tür;  
Doch willst du übernachten hier,  
So sag' uns erst dein Sprüchlein an."

Nun muss der Wandersmann sich auf irgend einen Denkspruch, auf ein paar hübsche Verse gefasst machen. Die sagt er dann, und dann spricht der Hausvater wieder:

"Dein Sprüchlein ist gar hübsch und fein;  
Komm denn und nimm dein Pätzchen ein!"

Da kommt denn der Wandersmann völlig herein und setzt sich neben uns an den Tisch; und der Hausvater fährt fort:

"Beschreib uns nun, o Wandersmann,  
Die Reise, die du jetzt getan,  
Vom Anfang an!"

Der Wandersmann erzählt hierauf die ganze Route seiner (eingebildeten) Reise; nennt die vorzüglichsten Städte, über die er gekommen ist, die Ströme und Meere, über die er schiffen musste, und die merkwürdigsten Gebirge, über welche oder zwischen denen hindurch ihn sein Weg führte (und zwar immer dem Namen nach). Man setzt dabei voraus, dass er immer den geraden Weg genommen habe, und er muss sich daher hüten, in seinen Weg einen Ort zu bringen, den er, wenn er die Reise wirklich getan hätte, nicht auch in der Tat hätte berühren müssen...

Ist so die Route angegeben, so spricht der Hausvater abermals zu ihm:

"Was sahst du denn, o Wandersmann,  
Was man bei uns nicht sehen kann?"

Jetzt kommt denn allerlei Merkwürdiges von den Städten und Gegenden, durch die sein Weg ihn geführt hat, und jeder von uns gibt acht, dass er auch nichts Unwahres in seine Erzählung einmischt...

Unter den belehrenden Spielen nimmt dieses einen vorzüglichen Platz ein; Erwachsene erhalten dadurch Gelegenheit, mit der Jugend allerlei geographische physische und historische Kenntnisse zu wiederholen, und die Kleinen Anlass, das nicht nur wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, was sie hie und da gelernt haben, sondern es auch auf eine neue Art einzukleiden und sich im mündlichen Ausdrucke zu üben. Auf dieses letzte halte ich vorzüglich viel ... (GUTS MUTHS 1914, S. 366ff.).

Einerseits nahm der Philanthropismus mit seiner Spielpädagogik Rousseausche Gedankengänge auf und versuchte, sie schulpädagogisch zu konkretisieren. Andererseits wurden diese Gedankengänge durch das Konzept einer utilitären Erziehung umgebogen. Die Spannung zwischen den Ansprüchen des Individuums und einer auf den Sozialverband ausgerichteten Erziehung zur Gemeinnützigkeit wurde nur von wenigen Philanthropisten ansatzweise gesehen. Spielpädagogisch schlug sich dies nieder, indem das Spiel bedenkenlos funktionalisiert wurde für aussengesetzte Zwecke und darin auch kein Problem gesehen wurde. Ueberlistung wurde als selbstverständliches pädagogisches Mittel in Betracht gezogen. TRAPP, erster deutscher Professor für Pädagogik:

"Soll euch die Absicht eures Spielens nicht misslingen, so verbergt sie vor den Kindern. Wenn sie - besonders die, welche dem Lernen ganz abgeneigt sind - merken, dass ihr auf das Lernen ausgeht: So mögen sie auch nicht mit euch spielen; und alle eure Mühe und Kunst ist verloren." (TRAPP 1787, zit. nach SCHEUERL 1975b, S. 25).

Ausserhalb der philanthropischen Kreise stiess die "spielende Methode" neben Zustimmung (HOPPE 1983b, S. 249, erwähnt Kant) vielfach auf Kritik. In einem Spottgedicht hiess es:

"Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann. Da streckt sich das Kind und wuchs zu ihm hinan: Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein die pädagogischen Männlein" (zit. nach ELSCHENBROICH 1977, S. 195).

Auch HEGEL wandte sich in den "Grundlinien der Philosophie des Rechts" gegen eine Verflachung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern:

"Die Notwendigkeit, erzogen zu werden, ist den Kindern als das eigene Gefühl in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzuhören, der Wunsch, gross zu werden. Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, gibt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab. Indem sie so dieselben in der Unfertigkeit, in der sie sich fühlen, vielmehr als fertig vorzustellen und darin befriedigt zu machen bestrebt ist, - stört und verunreinigt sie deren wahres eigenes besseres Bedürfnis, und bewirkt teils die Interessenlosigkeit

und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, teils die Verachtung der Menschen, da sich ihnen als Kindern dieselben kindisch und verächtlich vorgestellt haben, und dass die sich an der eigenen Vortrefflichkeit weidende Eitelkeit und Eigendünkel" (HEGEL 1970 § 175).

Schliesslich erteilte auch der letzte Direktor des Dessauer Philanthropins der "spielende Methode" eine Absage:

"Jene Methode, in welcher man Spiel und Unterricht vermischt, wenden wir nur am Anfang und mit der grössten Vorsicht an; wir haben geglaubt, das Publikum darüber belehren zu sollen, welches gegen diese kindische Methode eingenommen ist. Dieser Vorwurf kann unserem Institut von nun an nicht mehr gemacht werden" (zit. nach ELSCHENBROICH 1977, S. 194).

Der Versuch der Philanthropisten, Spielen und Lernen miteinander zu verbinden, muss also als gescheitert betrachtet werden. Ueber den engeren Kreis der Philanthropisten hinaus wirksam blieben einzig die Bemühungen im Bereich der "Bewegungserziehung". So erfuhr GUTS MUTHS Spielsammlungen bis ins 20. Jahrhundert immer wieder Neuauflagen. Auch in der heutigen pädagogischen und didaktischen Diskussion wird der Spielpädagogik der Philanthropisten wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Wo dies geschieht, wird sie meist als Exempel einer problematischen Instrumentalisierung kindlichen Spiels angeführt (z.B. bei ELSCHENBROICH 1977).

Ueber den Philanthropismus hinaus finden sich in den Darstellungen des Unterrichtes im 18. und 19. Jahrhundert kaum spielhafte Elemente. Das erklärt sich vor allem durch die

Entwicklung der Unterrichtsmethodik – besonders deutlich im "Herbartianismus" – zu einer kausal-technologischen Optimierungsstrategie, die eine ausgeprägte Instrumentalisierung der Tätigkeiten der Kinder einschloss.<sup>2</sup> Das Fehlen spielerischer Formen in schulischen Lernprozessen fiel zusammen mit einer geringen Bedeutung des Spiels im gesamten Kulturleben des 19. Jahrhunderts:

"Zusammenfassend kann man vom neunzehnten Jahrhundert behaupten, dass in fast allen Manifestationen der Kultur der Spielfaktor stark in den Hintergrund tritt. Sowohl die geistige wie die materielle Organisation der Gesellschaft stand einem sichtbaren Wirken dieses Faktors im Wege" (HUIZINGA 1981, S. 210).

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand ausserschulische eine eigentliche "Spielbewegung": In Dörfern, Betrieben, an Hochschulen, innerhalb bestehender Turnvereine fanden sich Interessierte zu freien Spielgruppen zusammen. Diese verstärkte Hinwendung zum Spiel ist im Zusammenhang zu sehen mit grundsätzlichen Erneuerungsbestrebungen im philosophischen, kulturellen und erzieherischen Bereich. Im Bereich von Schule und Erziehung wurden diese Tendenzen aufgenommen von der "reformpädagogischen Bewegung".

## 1.2. Die Bedeutung des Spiels in der reformpädagogischen Bewegung

---

Bei der "reformpädagogischen Bewegung" handelte es sich um eine soziale und pädagogische Bewegung in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, die sowohl ausserschulische als auch schulische Bereiche umfasste. Sie basierte philosophisch und sozialgeschichtlich auf einer kulturkritischen Einstellung, wie sie beispielhaft etwa bei LANGBEHN zum Ausdruck kam, der 1908 in "Rembrandt als Erzieher" für die Erneuerung der deutschen Nationalkultur plädierte.

Eng verbunden mit der reformpädagogischen Bewegung war die "Jugendbewegung", aus der auch viele Repräsentanten im erzieherischen Bereich hervorgingen. Ueber sie versuchte sich die Jugend (eine soziale Kategorie, die sich erst im 19. Jahrhundert gebildet hatte) von der als dekadent empfundenen Erwachsenenwelt abzusetzen. Dies geschah zum Beispiel in den Jugendgruppen des "Wandervogels", dessen Mitglieder die Freizeit ohne die Leitung Erwachsener in der Natur verbrachten und lange Wanderungen unternahmen, bei denen das Volkstum (Lieder, Spiele usw.) gepflegt wurde. Auch die Schule wurde in die reformpädagogische Kritik einbezogen, so etwa durch die schwedische Pädagogin Ellen KEY; die im Rückgriff auf ROUSSEAU eine "natürliche Erziehung" des Wachsenlassens propagierte:

"Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: Die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnissdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit verbracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schliesslich in Esslöffelportionen einzunehmen. Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebracht hat" (1902, zit. nach DIETRICH 1963, S. 20).

In praktischer Hinsicht schlug sich die Bewegung der Reformpädagogik in der Gründung von zum Teil sehr unterschiedlich **strukturierten** schulischen und erzieherischen Institutionen nieder (Land-erziehungsheimbewegung, Arbeitsschulbewegung, Kunsterziehungsbewegung). Es handelte sich **vorwiegend um** private Aktivitäten ausserhalb bestehender Institutionen, zum Teil wurden auch Frei-

räume innerhalb der bestehenden pädagogischen Institutionen genutzt. Vieles blieb allerdings unerfülltes Programm, hinter dem viel Sendungsbewusstsein stand.

Im unterrichtsmethodischen Bereich war die Reformpädagogik in Abhebung vom "Herbartianismus" um eine stärkere Berücksichtigung der kindlichen Subjektivität bemüht. So entwickelte z.B. OTTO ein Konzept eines "Gesamtunterrichtes", der dem "natürlichen Verhältnis" zwischen Eltern und Kindern nachgebildet und auf die vom Kind ganzheitlich erlebte Umwelt ausgerichtet sein sollte (1914). In methodischer Hinsicht herausragenden Stellenwert hatte dabei die "Kinderfrage", die die Basis des Unterrichtsgesprächs bildete (wobei der Unterricht auch systematische Teile enthielt). Mit dieser verstärkten Ausrichtung des Unterrichtes auf die Subjektivität des Kindes verbunden war eine stärkere Aufmerksamkeit für das Kinderspiel, das als "natürliche" Betätigungsweise (und Lernform) des Kindes betrachtet wurde. Zudem setzte das Spielen auch im auserschulischen Bereich in verschiedener Hinsicht einen Kontrapunkt zu den vorhandenen Empfindungen der Entfremdung (vgl. z.B. die Bedeutung in der Jugendbewegung). In pädagogische Zusammenhänge wurde das Spielen in unterschiedlicher Weise einbezogen. SCHEUERL hat in seiner Dissertation von 1952 die spielpädagogischen Auffassungen verschiedener Reformpädagogen untersucht und dabei sieben "phänomenologische Grundformen" unterschieden (1973a, S. 55):<sup>3</sup>

- Das freie Spielen, verstanden als ganzheitliche Vorform zukünftigen Handelns: "Hauptanliegen der Förderung und Pflege des freien Spiels ist die Entkrampfung und Lockerung, die Lösung und Entbindung der Kräfte" (S. 55). Eine besondere Bedeutung hatte diese Form in der Kunsterziehungsbewegung, in der Arbeitsschulbewegung, beim Jena-Plan und in der zeitgenössischen englischen und amerikanischen Pädagogik. Als Beispiel werden unter anderem das Spielen mit Farben

und Formen ohne Vorlagen und ähnliche Formen des "Sich-Auslebens" im Spielen erwähnt.

- Das g e b u n d e n e S p i e l e n . Hier wird das "freie Spielen" über Regeln, Rhythmen oder Darstellungsabsichten gebunden (mit fließenden Uebergängen). Beispielspiele sind Regelspiele in Form von Sport- und Kampfspielen (Jugendbewegung, Landerziehungsheim-Bewegung, englische Pädagogik, F.W. Foerster, H. Gaudig. Jena-Plan von Petersen). Ebenso zählen dazu künstlerisch gebundene Spiele wie Sing-, Reigen-, Tanz-, Laien-, Puppen- und Schattenspiele, Eurythmie usw. (Kunsterziehungsbewegung, Freie Waldorfschule, J. Lighart, Arbeitsschulbewegung, Jena-Plan).
- Das E x p e r i m e n t i e r e n hat sich aus dem freien Spielen entwickelt. SCHEUERL unterscheidet **zwischen** dem
  - o freien Experimentieren (Decroly, Lighart, Berthold Otto, Arbeitsschule, Jena-Plan);
  - o dem gebundenen Experimentieren (zum Beispiel Montessori-Materialien);
  - o dem gebunden-freien Experimentieren (zum Beispiel Fröbelscher Baukasten).
- Das L e r n s p i e l als Spezialform des gebundenen Experimentierens. Dazu gehören unter anderem Zuordnungs-, Identifizierungs- und Assoziationsaufgaben bei Lotto oder Domino (Beispiele bei B. Otto, Decroly, Descoedres).
- Die s p i e l e r i s c h e E i n k l e i d u n g . Hier werden "nüchterne Lernvorgänge" mit "Reizinteressen" versehen, wobei es dafür verschiedene Möglichkeiten gibt: "Man schmückt die zu lernende Sache selbst aus, man schmückt den Vorgang des Lernens aus, oder man setzt als Ziel des Lernens sachfremde Belohnungen aus" (S. 57f.). (Beispiele bei Scharrelmann).

- Die S p i e l e r e i . Sie wird von den Reformpädagogen übereinstimmend als unpädagogisch zurückgewiesen, in ihrem Umfang und ihren Grenzen jedoch verschieden eingeschätzt: Für Kerschensteiner liegt schon das spielerische Einkleiden ausserhalb des pädagogischen Vertretbaren, Kretschmann erblickt gerade darin den 'natürlichen Unterricht' und sieht die Gefahr der Spielerei erst dort heraufziehen, wo der Lernvorgang dem kindlichen Bewusstsein hinter tarnender Kleidung verloren geht (S. 58).
- Die S p i e l h a l t u n g : "Unabhängig vom einzelnen Spiel, Versuch oder Werk, unabhängig vom konkreten Arbeits-, Erkenntnis- oder Lebenszusammenhang, in den ein Mensch gestellt ist, kann eine allgemeine Spielhaltung wahrnehmbar werden und sich als eine für die Pädagogik bedeutsame Auftretensweise des Spielerischen zu erkennen geben" (S. 58). Als Beispiele nennt SCHEUERL "erst-spielhafte" Vorformen wie das Schülerparlament und die Schülergerichtsbarkeit in der Landerziehungsbewegung.

Gesamthaft gesehen kann nicht von der Vorstellung einer einheitlichen Spielpädagogik der Reformpädagogen ausgegangen werden. Neben euphorischen Ueberhöhungen finden sich ebenso Einwände gegen eine Verdrängung von Arbeitsprozessen im schulischen Raum durch spielerische Formen. Vor allem Vertreter der "Arbeits-schulbewegung" in den Zwanziger- und Dreissiger-Jahren dieses Jahrhunderts warnten vor zu starker "Spielerei" in pädagogischen Kontexten. So wendet sich etwa SCHEIBNER gegen "Spielerei, Tändelei und Dilettantismus" in der Erziehung:

"Soll die Erziehung auf den sachlichen, das heisst zugleich sittlichen Menschen zielen, so wird sie den Weg über manuelle Arbeit nehmen, aber nicht über spielende und spielerische Beschäftigung, sondern über solche handwerklicher Art, die in sich die Nötigung und Möglichkeit zur Selbstprüfung am er-zuegten Gute birgt" (1930, S. 81).

Auch KERSCHENSTEINER kritisiert eine Vermischung von Arbeit und Spiel, dem er zwar einen "Schulungswert", nicht aber einen "Bildungswert" zugesteht: "... Funktionsschulung und Wissensbesitz sind ... noch nicht Bildung. Sie konstituieren noch kein geistiges Sein" (1926, S. 450).

MONTESSORI betont defizitäre Aspekte des kindlichen Spielens, indem sie dieses als "etwas Untergeordnetes betrachtet, zu dem es (das Kind. P.S.) nur dann seine Zuflucht nimmt, wenn ihm nichts Besseres, von ihm höher Bewertetes zur Verfügung steht" (1952, S. 170).

Selbst ein so kindorientierter Pädagoge wie GAUDIG kritisiert die "Weichmütigkeit, mit der viele neue Pädagogen vom Ausgang aus dem Paradies der Kindheit reden, und die Weichherzigkeit, mit der diese Pädagogen die erste Schulzeit, vielleicht das ganze erste Schuljahr der 'spielenden' Arbeit widmen" (1963, S. 171). Andererseits weist er auch darauf hin, dass das Spiel im Schulleben nicht fehlen sollte:

"nicht darum allein, weil sich Arbeit und Spiel gegenseitig fordern und fördern; auch nicht, weil das Spiel ein schönes und wertvolles Gebiet des Gemeinschaftslebens und ein eigenartiges Betätigungsgebiet für das Leben in der Ordnung ist; nein, vor allem um seiner selbst willen, das Spiel hat unersetzlich Selbstwert ..." (1963, S. 74).

Die unterschiedliche Bewertung der Bedeutung von Spielabläufen im Rahmen der Schule macht deutlich, dass es der Reformpädagogik nicht gelang "die umfassenden Bezüge des mit dem Spiel und den Spielen verbundenen und für pädagogisch bedeutsam Erkannten zusammenfassen oder gar zu strukturieren" (KREUZER 1983, S. 277). Auch blieb der Einfluss der verschiedenen spieltheoretischen Ansätze auf die Praxis ausserhalb der pädagogischen Reformschulen begrenzt, wie ein Ueberblick über das Spielangebot

(Spielsammlungen, Spielanleitungen) und die Behandlung des Spiels in Handbüchern, Erziehungs- und Unterrichtslehren zeigt. Andererseits haben verschiedene reformpädagogische Konzepte wesentlich Einfluss auf die Spielpädagogik und -didaktik der Nachkriegszeit ausgeübt. So zeigt GROND auf, dass viele heute verwendete Lernspiele und -materialien auf reformpädagogische Entwürfe zurückgehen (1975, S. 23ff.). Auch im Bereich des Schulspiels existieren Verbindungslinien.<sup>4</sup> Wegen der oft euphorischen und idealisierenden Betrachtung der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten von Spielabläufen, scheint dies aber auch einer so pronocierten Vertreterin vermehrten schulischen Spielens wie DAUBLENSKY nicht unbedenklich (1973, S. 9).

### 2.3. Nachkriegszeit (bis ca. 1970)

Folgt man der kritisch akzentuierenden Darstellung von COBURN-STAEGE, sah die Spielpraxis in den Schulen der Nachkriegszeit etwa wie folgt aus (1977, S. 62ff.):

- Das Schulspiel diente meist als Ritual für Schulfeiern, wobei im Vordergrund die künstlerische Geschmacksbildung und das Verwirklichen **theatralischer** Qualifikationen in der Ausgestaltung festliegender Rollen standen.
- Im Turnunterricht wurden Spielformen zur Steigerung psychomotorischer Fertigkeit, des Erwerbs von Regelbewusstsein und der sozialen Gemeinschaftsbildung ("Fairness") eingesetzt, die meist konkurrenzorientiert waren.
- In der Mathematik wurden Wettbewerbsspiele im kognitiven Bereich und Lernspiele verwendet.
- Im Deutsch- und Sachunterricht wurden gelegentlich szenische Spielformen eingesetzt, bei denen es meist um das Nachspielen von Handlungen aufgrund von Textvorgaben ging.

Obwohl die Darstellung von COBURN-STAEGE nicht allen Realisationen gerecht wird (insbesondere im Bereich des "Schulspiels", das keineswegs nur in zum Ritual erstarrten Formen existierte), macht sie doch deutlich, dass Spielformen in der durchschnittlichen Schule der Nachkriegszeit von untergeordneter Bedeutung waren. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass in der allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Literatur das Spiel nur selten erwähnt wird, so fehlt z.B. der Begriff sowohl im Register der "Einführung in die Unterrichtsmethodik" von ASCHERSLEBEN 1976, als auch in früheren Auflagen von AEBLI 1983. Allerdings existieren auch Ausnahmen (vor allem seit Beginn der 60-er Jahre): So sieht GEISSLER z.B. das Spiel in der Schule u.a. "in der Funktion eines Unterrichtsmittels mit einer begleitenden erziehlichen Wirkung" (1969, S. 131ff.). Er weist darauf hin, dass in den Unterricht eingebaute Spielelemente den Lernprozess nachhaltig motivieren und stimulieren können (S. 135). Daneben misst GEISSLER dem Spiel auch eine erzieherische Bedeutung zu, die aus der Tatsache erwachse, dass Spiel nicht nur subjektive Aspekte habe, sondern auch unter objektiven Regeln stehe:

"So müssen beispielsweise die Gesetze des springenden Balles erkannt werden können und der Spieler muss auch zum gehorsamen Nachvollzug der vom Spielgegenstand geforderten Regel fähig sein, ehe er mit einem Ball spielen kann" (S. 136).

Der Spieler lerne durch diese "funktionale Disziplinierung", dass aner kennenswerte Leistungen immer an striktes Befolgen der Natur- und Sachordnung gebunden bleiben und deshalb konsequentes Lernen eine wichtige Voraussetzung von Freiheit ist (S. 137), Ähnlich werde bei Gruppenspielen in dauerndem Wechsel von Koordination und Subordination soziales Verhalten gelernt. Im weiteren könne das Spiel auch ein Bildungsgut darstellen, das nicht in einer Zweck-Mittel-Beziehung steht, wobei vor allem an

Schulfeste, Theater, Laienspiele u.ä. gedacht wird (S. 144f.).

Auch GAERTNER erwähnt Möglichkeiten des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule und Unterricht: das Sprechspiel, das Singspiel, das Turnspiel, das Schachspiel, das Instrumentalspiel und das Lernspiel (1969, S. 168ff.).

NETZER betont, dass der Sinn der Schulerziehung eher im Begriff der "Arbeit" als im Begriff "Spiel" zum Ausdruck komme, weist aber auf Möglichkeiten hin, über das Spiel den Uebergang vom Elternhaus zur Schule zu erleichtern: "Aus der Spielhaltung soll einmal die Arbeitshaltung werden, anknüpfend an die Regel, die dem Spiel sein Mass gibt, und die dann zur Arbeitsmethode sich entwickelt" (1968, S. 93).

Inhaltlich kommen die eher allgemeinen Ausführungen zur Bedeutung schulischen Spielens in der Nachkriegszeit aber nicht über den Stand der pädagogischen und didaktischen Diskussion der Bedeutung des Spiels in der Reformpädagogik hinaus. Neue Impulse ergaben sich erst wieder im Zuge der Aufbruchbewegung im Bildungswesen in den Sechziger-Jahren.

### 3. Spielabläufe in der aktuellen schulischen Realität

#### 3.1. Spielabläufe unter der Regie der Schüler

Die Schule umfasst neben dem Unterricht auch Bereiche, die insofern Freiräume darstellen, als die Schüler ihre Tätigkeiten weitgehend selbst wählen und gestalten können. Solche Freiräume stellen z.B. die Pausen und die Randzeiten vor und nach dem Unterricht dar. Sie werden eingeschränkt durch Vorschriften der Schulordnung, durch materielle Bedingungen und

durch gelegentliche Eingriffe der Lehrkräfte (meist disziplina-  
rischer Art).

Obwohl ursprünglich keineswegs als Spielraum konzipiert - wie eine historische Betrachtung erweist (vgl. BRUEGGER 1981, S. 11) - dient der Pausenplatz als Kulisse für verschiedene Spielaktivitäten. Ihr Ausmass und ihr Inhalt war Gegenstand einiger kleiner Untersuchungen.

Eine Erhebung von SEILER bei 500 Schülern des 1. bis 10. Schuljahres in städtischen und ländlichen Gebieten des Kantons Bern aus dem Jahr 1978 ergab z.B., dass viele früher häufige Spiele heute selten anzutreffen sind:

"So spielten zum Beispiel noch nie selbst:

95 % Reiflen mit Stock

81 % Kreise mit Stock

69 % Paradysle

66 % Geisslechlepfe

48 % Marmeln

39 % Steinschleudern und Stelzenlaufen

33 % Sackgumpen" (SEILER 1979, S. 66).

REINERT/ZINNECKER haben in der Bundesrepublik Deutschland Aufsätze von 472 Schülern zum Thema "Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen (auch was Lehrer eigentlich nicht wissen dürfen)" ausgewertet. In ihnen wird der Pausenplatz u.a. verstanden

- als "Gefängnishof": "Die Aufsätze kreisen um das Thema, dass es sich beim Schulhof um einen bewachten Ort handelt, wo das Schülerhandeln durch pädagogische Wächter reglementiert ist. Die Schüler berichten von ihren Strategien im Umgang mit den Wächtern und dem Wächtersystem, sie weisen auf

geheime Orte hin, wo man sich der Kontrolle entziehen kann" (S. 165).

- als "Strassenöffentlichkeit": Hier finden sie Gelegenheit, ungehindert einander zu begegnen. Die Kontakte untereinander sind durch Flüchtigkeit und Unverbindlichkeit gekennzeichnet. Zugleich bildet der Pausenort die Schulöffentlichkeit, wo die Schüler sich als Gesamt-Schülerschaft einer Schule erfahren, wo sie sich über die gemeinsame Situation austauschen können" (S. 166).
- als "Jugendtreff", wo man sich verbotenen Erwachsenen-  
genüssen hingeben kann.
- als "öffentlicher Schauplatz": "Vorherrschend sind freie Bewegungsspiele. Bei Jungen beherrscht das Fussballspiel alles (jeder dritte verweist darauf, dass sie mit Tennisbällen, Stoffbällen, Konservendosen oder Steinen dieses Spiel betreiben). Bei den Mädchen **handelt es sich vor allem** um Nachlaufen/Fangen sowie um "Gummitwist" (S. 172).

Generell werden Pausenplätze vor allem von jüngeren Kindern als Spielraum benützt. Ab dem 7. Schuljahr ist hingegen eine Distanzierung von der "Spielwelt" festzustellen (S. 173).

Spiele in der Regie der Schüler stellen auch Spielabläufe dar, die ("illegal") während des Unterrichtes stattfinden.

### 3.2. Spielabläufe unter der Regie von Lehrpersonen

---

#### 3.2.1. Häufigkeit

---

Empirische Untersuchungen über die Häufigkeit von Spielabläufen unter der Regie von Lehrpersonen sind selten: Es konnte nur eine Erhebung ausgemacht werden, die von KRAPPMANN und HOPF in 12 Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurde (1979). Hier zeigte sich, dass das Thema "Spielen in der Schule" zwar von den befragten Lehrerinnen und Lehrern überwiegend positiv aufgenommen wird, dass Spiele aber eher als zusätzlicher Bereich der Entspannung oder als Möglichkeit, einen Stoff aufzulockern, betrachtet werden. Selten werden sie verstanden als unverzichtbare Dimension von Unterricht und Schulleben: "Spiele gehören zum Idealprogramm, das man aber aus zahlreichen Gründen nie einlösen kann" (1979, S. 328). Bei Unterrichtsbeobachtungen (ca. 200 Std.) wurde in ca. jeder fünften Stunde "Spiel oder Spielerisches" gefunden (bei einer eher weiten Definition von Spiel). Die beobachteten Spiele wurden hinsichtlich ihrer Funktionen im Unterricht in fünf unterschiedliche Formen eingeteilt (S. 329):

- Spiele zur Belohnung und zur Erholung. Sie wurden relativ selten gesehen, was aber möglicherweise durch die Beobachtungssituation bedingt ist.
- Spiele für Ordnung und Disziplin. Vermutet wird, dass Spiele zur Entlastung der Lehrperson vor allem bei jüngeren Kindern eingesetzt werden, dass sie dann aber wieder verschwinden.
- Spiele zur Übung und zur Veranschaulichung. Sie werden nach Ansicht der Autoren viel seltener eingesetzt, als Gelegenheit dazu bestünde.

- Lernen durch Spiel: Selbst bei grosszügiger Auslegung der Kriterien wurden nur wenige Spiele gesehen, in denen Lernprozesse eingeleitet und erweitert wurden.
- Spiele zur **Problembewältigung** als von den Schülern selbst inszenierte Spiele zur Kompensation von Ver-sagungen.

KRAPPMANN UND HOPF erklären sich das seltene Auftreten eigenständiger Spiele (" die das Lernen selbst sind") dadurch, dass sie schlecht zu den vorherrschenden Unterrichtsprinzipien passen, da sie nicht frontal zu steuern sind, sondern dezentral verlaufen:

"Sie folgen keinem Vorentwurf, sondern entwickeln sich in Schleifen und auf Seitenwegen; sie haben auch kein sicher vorhersagbares Ergebnis, sondern können mit über-raschenden Lösungen enden; ihr Ergebnis ist auch nicht unverrückbar, sondern könnte, wenn das Spiel noch einmal auflebt, ganz anders aussehen" (S. 330).

Auch eigene Beobachtungen und Befragungen ergeben ein ähnliches Bild: Abgesehen vom Sportunterricht und von Spezialveranstaltungen (Freikurse u.ä.) sind Spielabläufe in der Regie von Lehrpersonen relativ selten. Auffällig ist hingegen das Interesse vor allem angehender und jüngerer Lehrkräfte für Fragen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule im Rahmen der Ausbildung und der Fortbildung (vgl. etwa die Beilage "Spielen mit Kinder - Spielen im Unterricht" der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG, H. 2 1984). Auch was den E i n s a t z von Spielabläufen in der schulischen Realität betrifft, scheint die Tendenz eher zunehmend zu sein. Darauf hin deutet zum Beispiel die rege Nachfrage nach Spiel-sammlungen und -anleitungen.

Im folgenden wenden wir uns einer qualitativen Betrachtungsweise zu, indem untersucht wird, in welchen Formen Spielabläufe in der Schule vorkommen, bzw. für die Verwendung in der Schule vorgeschlagen werden.

### 3.2.2. Formen - Probleme der Klassifizierung

Die Terminologie zur Bezeichnung von schulischen Spielabläufen ist uneinheitlich: z.T. wird Gleiches unterschiedlich und Unterschiedliches gleich bezeichnet. Dies wird deutlich, wenn man die Einteilung von HIELSCHER 1981 derjenigen von SCHIFFLER 1982 gegenüberstellt: Während HIELSCHER unterscheidet zwischen dem "Freien Spiel", dem "Interaktionsspiel", dem "Rollenspiel", dem "Planspiel", dem "Regelspiel", dem "Strategiespiel", dem "Denkspiel" und dem "Lernspiel", sind es bei SCHIFFLER das "Freie Spiel", das "Darstellende Spiel", das "Lernspiel" und das "Simulationsspiel (Rollenspiel, Planspiel)".

Einige Autoren versuchen eine Systematisierung aufgrund bestimmter Dimensionen. So ordnet zum Beispiel COBURN-STAEGE Spielformen nach dem Ausmass an "Selbst- oder Fremdbestimmung" (1977, S. 70). FRITZ bringt in einer "Landkarte der sozialen Spiele" die Koordinaten "Ausmasse der pädagogischen Lenkung" und "Mass der Spielregelgebundenheit" miteinander in Beziehung (1980).<sup>5</sup>

Dass eine in sich stimmige und allgemein akzeptierte Klassifikation nicht existiert, ist darauf zurückzuführen, dass Spielabläufe hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte, die nicht in einer systematischen Beziehung zueinander stehen müssen, miteinander verglichen werden können:

- Art der vermuteten Wirkungen (zum Beispiel Lernprozesse in verschiedenen Bereichen).

- Möglichkeiten der Beteiligten (Spieler), den Ablauf des Spieles zu bestimmen.
- Tätigkeit der Spielenden.
- Ausmass und Art der pädagogisch-didaktisch motivierten Einflussnahme auf den Spielablauf.

Daher ist es wenig sinnvoll, eine "reifizzierende Klassifikation" vorzunehmen, wie dies oft geschieht. Mit der nachfolgenden Einleitung wird dann auch einzig der Zweck verfolgt, konkrete Spielabläufe begrifflich eindeutig zu bezeichnen (vgl. dazu auch die Beispiele im Anmerkungsteil).

### 3.2.3. Nicht-funktionalisierte Spielabläufe

Für nicht-funktionalisierte Spielabläufe wird meist der Ausdruck "freies Spielen" gebraucht.<sup>6</sup> Mit DAUBLEBSKY werden hier darunter verstanden:

"alle Betätigungen von Kindern die nicht durch ein bestimmtes Programm oder durch Aufforderungen von Erwachsenen initiiert werden. Im 'Freien Spiel' nehmen Kinder Anregungen, die aus der Umgebung kommen, selbsttätig oder durch das Beispiel anderer Kinder auf" (S. 175, S. 117).

"Freies Spielen" kommt im eigentlichen Unterricht selten vor, am ehesten noch in der Unterstufe, wo gelegentlich versucht wird, damit den Uebergang zwischen Kindergarten und Schule zu erleichtern. Als Beispiel für einen von den Kindern weitgehend frei gestalteten Spielablauf aus einer oberen Stufe führt DAUBLEBSKY das Beispiel eines "Museumspiels" an.<sup>7</sup>

Häufiger finden sich nicht-funktionalisierte Spielabläufe im ausserunterrichtlichen Bereich, wo das Spielen in Uebereinstimmung mit der "Spielwelle" im ausserschulischen Bereich verstärkte Aufmerksamkeit erfährt.<sup>8</sup>

#### 3.2.4. Funktionalisierte Spielabläufe

---

Von einer Funktionalisierung von Spielabläufen wird hier gesprochen, wenn die auf einen Spielablauf gerichtete pädagogische Einflussnahme auf das Erreichen eines "spielfremden" Zwecks ausgerichtet ist. HERING spricht ähnlich von einer "pädagogischen Nutzbarmachung des Spiels" (1979, S. 157). Weil auch auf "nicht-funktionalisierte" Spielabläufe Einfluss genommen werden kann, wird im Grenzbereich eine Abgrenzung schwierig. HOPPE spricht denn auch von einem "fliessenden Uebergang von der gezielten pädagogischen Förderung des freien Spiels zur zielgerichteten pädagogischen Indienstnahme des Spiels in der Form der didaktisch-methodischen Organisation und Anleitung lern- bzw. verhaltenszielbezogener Spielvorgänge" (1983, S. 176). Im folgenden wird von einem funktionalisierten Spielvorgang denn gesprochen, wenn folgende Bedingungen vorhanden sind:

- Es liegen spielübergreifende Lernziele in Form von angestrebten Verhaltensänderungen vor.
- Das Regelsystem des Spielablaufs und die pädagogisch motivierten Handlungen des Spielleiters sind primär auf das Erreichen dieser Lernziele ausgerichtet.

Funktionalisierte Spielabläufe in diesem Sinne finden sich in verschiedenen Formen. Unterschiede ergaben sich insbesondere über die involvierten Lernaktivitäten und die funktionelle Bedeutung der spielhaften Aspekte des Geschehens.

Mit der folgenden Unterteilung wird versucht, einerseits dieser Unterschiedlichkeit Rechnung zu tragen, andererseits an den vorherrschenden Sprachgebrauch anzuknüpfen. Nicht berücksichtigt sind Spielformen aus dem Sportunterricht (Bewegungsspiele) und eigentliche theatralische Formen.

#### 3.2.4.1. Lernspiele

KUBE definiert Lernspiele als Spiele "in denen es um das Einüben und trainierende Inbeziehungsetzen von Begriffen, Zeichen und Fakten geht". Dabei können sowohl die Begriffe, Zeichen und Fakten selbst als auch deren Ordnungsbeziehungen und formale Beziehungsstrukturen Gegenstand des Lernens sein (1977, S. 43).

Wegen der mit solchen Spielen verbundenen expliziten Lehrabsicht werden sie oft auch als didaktische Spiele, "didaktische Spielmittel" oder ähnlich bezeichnet.<sup>9</sup> Da auch mit anderen Spielformen didaktische Absichten verbunden sind und keine in sich stimmige Systematisierung von Spielformen existiert, sind Abgrenzungsprobleme unvermeidlich. Was vom einen Autor als "Planspiel" bezeichnet wird, bezeichnet der andere als "Lernspiel" usw. Es drängt sich aber eine enge Verwendung des Begriffes "Lernspiel" auf, denn es wäre wenig sinnvoll, damit alle Spielphänomene klassifizieren zu wollen, bei denen Lernprozesse irgendwelcher Art auszumachen sind. Allein schon im kognitiven Bereich würde man damit sehr unterschiedliche Spielphänomene einbeziehen (neben "Quizspielen", bei denen es um das Einprägen von Namen geht, auch Strategiespiele, die ganz andere kognitive Leistungen erfordern). Dazu kämen noch Spielabläufe bei denen soziale Lernprozesse im Vordergrund stehen. Deshalb wird hier der Begriff "Lernspiel" nur für Phänomene verwendet, bei denen die spielerischen Aspekte als **V e h i k e l** für die in der Definition von KUBE erwähnten kognitiven Prozesse dienen. <sup>10/11</sup>

### 3.2.4.2. Strategie- und Denkspiele

---

Strategiespiele unterscheiden sich von den Lernspielen dadurch, dass die involvierten kognitiven Tätigkeiten der Spieler integrierte Bestandteile eines Problemlösungsprozesses im Sinne der Denkpsychologie darstellen.<sup>12</sup> Sie sind durch ein hohes Mass an Beeinflussbarkeit gekennzeichnet: Viele "klassische" Spiele (zum Beispiel Schach) sind darauf angelegt, dass ein Gegner durch geschickte Wahl des Vorgehens besiegt wird. Wesentlich ist dabei, dass bei den eigenen Spielzügen die Situation des Partners ständig berücksichtigt wird. Von daher besitzen solche partnerbezogene Spiele ein hohes Mass an "Interaktivität":

"Die Beeinflussung der Interaktionen mit Blick auf das Spielziel ist der Leistungsaspekt dieses Spieltyps. Jeder Spieler setzt diese Leistung im Spiel ein: Ohne sie käme ein Spiel nicht zustande. Gleichwohl ist die Macht dieser Leistung im Gegenüber begrenzt: Jeder Zug hat im voraus mit Gegenzügen zu rechnen, mit denen der Spieler jedoch nie fest rechnen kann ... Dieses Schweben, gerade ein wenig über die Grenzen dessen hinaus, was der Spieler zu leisten vermag, macht die Spannung und den Spass strategischer Spiele aus" (FRITZ 1981b, S. 330).<sup>13</sup>

Daneben gibt es auch Strategiespiele, die allein gespielt werden können.<sup>14</sup>

Strategiespiele werden manchmal auch als "Denkspiele" bezeichnet. Dieser Begriff wird aber nicht nur für Strategiespiele i.e.S. verwendet, sondern auch für Spiele, bei denen es um das Lösen von kognitiven Problemen verschiedenster Art geht (Rätsel, Knobeleyen, Vexiere usw.).<sup>15</sup>

Weil Strategiespiele häufig kompetitiv angelegt sind, andererseits eine starke Betonung des "Konkurrenzlernens" problematisch ist, wurden im Rahmen von Konzeptionen des "sozialen Lernens" auch Strategiespiele entwickelt, die auf Kooperation angelegt sind.<sup>16</sup>

#### 3.2.4.3. Interaktionsspiele

BAER verwendet den Begriff in einer weiten Fassung: "Interaktionsspiele sind ... Spiele, die das wechselseitige Reagieren von Spielpartnern zum Inhalt haben" (1981a, S. 96). Damit werden auch Spiele erfasst, mit denen keine direkten pädagogischen Absichten verbunden sind (etwa diejenigen, die HIELSCHER 1981, S. 60 als "Regelspiele" bezeichnet). Selbst Spiele, die von Kindern in eigener Tradition weitergegeben werden, wären zu subsumieren.

Häufig - und auch hier - werden allerdings als "Interaktionsspiele" Spiele bezeichnet, mit denen eine deutliche Lehrabsicht im Bereich sozialer Fähigkeiten und Bereitschaften verbunden ist. So formuliert etwa GUDJONS:

"Interaktionsspiele fokussieren einen Aspekt innerhalb eines komplexen sozialen Lernprozesses, auf diesen richten sich kognitive und emotionale Energien. So wird zielorientiert und reflektiert gelernt." (1982, S. 466).

Die vorliegenden Interaktionsspiele thematisieren verschiedene Bereiche des sozialen Verhaltens. Zum Ausdruck kommt damit, dass sie aus verschiedenen theoretischen und praktischen Kontexten stammen. Ein Teil entstand im Rahmen theaterpädagogischer

Bemühungen, wo sie zur Einführung in theatralische Darstellungen dienen (FIGGE 1975). Andere Spiele und Uebungen stammen aus gruppendynamischen Ansätzen, wo "Selbsterfahrung" und therapeutische Aspekte im Vordergrund stehen.

Im pädagogischen Bereich werden Interaktionsspiele innerhalb von Konzepten des Sozialen Lernens, der Gruppen- und Interaktionspädagogik verwendet, sei es als Uebernahmen von Spielen aus einem anderen Kontext oder als Eigenentwicklungen.<sup>17</sup>

Viele Interaktionsspiele (vor allem solche mit gruppendynamischem Hintergrund) stellen mit ihrem betont lehrhaften Charakter und ihrer Dynamik eher Uebungen dar. Auf eine Differenzierung zwischen "Interaktionsübungen" und "Interaktionsspielen" wird denn oft auch kein Wert gelegt. Zwar unterscheidet zum Beispiel GUDJONS Uebungen von Spielen dadurch, dass bei ihnen Probleme aufgrund einer "bestimmten engeren Zielvorgabe" angegangen würden, während das Spiel im "Zielbereich offen und in der Durchführung meist lockerer angelegt sei und Spielfreude, Neugier usw. stärker betone. Er hält aber dafür, dass es unwesentlich sei, ob diese Begriffsunterscheidung durchgehalten werden oder nicht, wobei er selbst den Begriff "Uebung" vorzieht, "um den Charakter ernsthafter Lernarbeit zu verdeutlichen" (1978, S. 30).

#### 3.2.4.4. Rollenspiele

Als "Rollenspiel" werden hier in einem weiten Sinn szenische Spielabläufe bezeichnet, bei denen sich die Aktivität der Spieler als "Rollenhandeln" fassen lässt.<sup>18</sup> Der Begriff wird in entwicklungspsychologischen Betrachtungen des Kinderspiels seit der Jahrhundertwende verwendet. Er bezeichnet dort das, was heute meist als "spontanes Rollenspiel" bezeichnet wird. Neue Ge-

sichtspunkt ergaben sich mit der Entwicklung der Rollentheorie innerhalb der Soziologie, indem Ueberlegungen angestellt wurden, wie das Rollenspiel mit dem Ziel vermehrter sozialer Kompetenz beeinflusst werden könne.

Der ursprünglich der Theaterwelt entstammende Begriff "Rolle" wird in der Soziologie zur Erfassung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft verwendet. Meist wird er auf LINTON zurückgeführt, der im Zusammenhang mit Untersuchungen urtümlicher Gesellschaft die Unabhängigkeit des gesellschaftlichen Systems von seinen einzelnen Mitgliedern betont: Die Individuen nehmen darin mit Rechten und Pflichten verbundene vorgegebene Positionen ein. Die Wahrnehmung dieser Rechte und Pflichten (eingeschlossen die damit verbundenen Einstellungen, Wertmuster und Erwartungen) werden als "Rolle" bezeichnet (1936). PARSONS hat in seinem strukturell-funktionalen Ansatz die Rollentheorie LINTONS weiterentwickelt und sich besonders mit den Beziehungen zwischen den institutionalisierten und normativen Handlungserwartungen und den Bedürfnisdispositionen befasst (1964). Er geht dabei von einer prinzipiellen Uebereinstimmung aus, die normenkonformes Handeln garantiert. DAHRENDORF hat 1958 den Rollenbegriff in die deutsche Soziologie eingeführt. Auf dem Hintergrund einer liberalen Anthropologie konstatiert er eine Diskrepanz zwischen der "ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft" und den Freiheitsansprüchen des Individuums.

Demgegenüber stellen "interaktionistische" Ansätze die subjektiven Leistungen der Interagierenden stärker in den Vordergrund. Nach KRAPPMANN geht es bei Interaktionsprozessen darum, in einer "Identitätsbalance" das Gleichgewicht und die Vermittlung zwischen dem Aufgehen in der gesellschaftlich zugeschriebenen Identität und der unverwechselbaren persönlichen Identität (1972). Als Merkmale "souveränen Rollenhandelns" nennt er Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Normenflexibilität.

Dem "konventionellen Rollenmodell" wird die Vernachlässigung von Autonomie und Spontaneität des Individuums vorgehalten:

"Anstatt das, was sie tatsächlich beobachten, als 'Normalfall' erfolgreichen Rollenhandelns zugrunde zu legen und ihr Rollenmodell als einen Sonderfall zu betrachten, in dem das Rollenhandeln ritualistisch erstarrt, sehen sie ihr Modell als den Idealtyp an, in dem die optimalen Bedingungen für erfolgreiches Rollenhandeln formuliert sind, und bezeichnen das tatsächlich beobachtbare 'normale' Verhalten in Rollen als Abweichung vom Ideal und als unfähig, volle Wechselseitigkeit des Handelns zu sichern. Die funktional-strukturelle Theorie sieht gerade in den Abweichungen von dem ideal-typischen Modell des Rollenhandelns die Gründe für Devianz, Anomie und Instabilität des sozialen Systems überhaupt" (1972, S. 101).

Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern das "inter-aktionistische Rollenmodell" die soziale Realität vollständig erfasst. Mindestens für stärker organisierte soziale Zusammenhänge scheint die Kritik am "konventionellen" Modell überzogen (Gefahr einer zu idealistischen Betrachtung). Demgegenüber dürfte es sich besser zur Beschreibung sozialer Prozesse in Kleingruppen eignen.

Hinsichtlich der verschiedenen Formen des Rollenspiels, die in der Schule vorkommen,<sup>19</sup> wird häufig in direkter Anknüpfung an die soziologische Begriffsbildung unterschieden zwischen "traditionellen" und "revidierten" Rollenspielkonzeptionen. Gehe es bei "traditionellen" Rollenspielen vor allem um das Nachspielen vorgegebener Rollen (deren Eindeutigkeit vorausgesetzt wird), so sei für das "revidierte" Rollenspiel typisch, dass dort soziale Rollen nicht starr festgelegt seien. (KUBE 1977, S. 64ff., HIELSCHER 1971, S. 51ff.). Dies ist aber deswegen nicht

sinnvoll, weil der rollentheoretische Hintergrund nur ein Merkmal von Rollenspielkonzeptionen darstellt. Ebenso bestimmend sind aber unterschiedliche Wertvorstellungen bezüglich gesellschaftlicher Zusammenhänge und Auffassungen über die Notwendigkeit pädagogischer Eingriffe in das "spontane" Rollenspielgeschehen. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass HIELSCHER als Anhänger einer "revidierten" Rollenspielkonzeption die Beispiele in SHAFTEL/SHAFTEL 1973 als positiv beurteilt (1981, S. 55), während FRITZ, der ebenfalls von einem "revidierten Rollenmodell" ausgeht, darauf hinweist:

"Dass sich hinter den methodisch gut konzipierten Vorschlägen (von SHAFTEL/SHAFTEL P.S.) das Ziel verbirgt, die Kinder zu einer relativ unkritischen Uebernahme unreflektierter Normen und Werte zu bringen" (1980, S. 319).

#### 3.2.4.5. Planspiele

In Planspielen geht es ähnlich wie bei Rollenspielen um die simulative Darstellung von Realität. Unterschiede bestehen darin, dass nicht Interaktionsprobleme im Vordergrund stehen, sondern die Simulation von Entscheidungsabläufen.

Historisch lassen sich mit BONK-LUETKENS drei Quellen ausmachen: Das Kriegsspiel, das Rollenspiel und die Computersimulation. "Urahn" ist das chinesische Kriegs-Brettspiel "Wei-Hai" ("Umzingelung"), das vor ca. 5000 Jahren entstand und seine heutige Entsprechung im japanischen Brettspiel "Go" findet. Vermutet wird, dass es im Mittelalter als Schachspiel nach Europa gelangte. Hier wurden in Anlehnung an das Schachspiel seit dem 17. Jahrhundert militärische Brettspiele konzipiert. Sie verbreiteten sich besonders mit der Entwicklung des Sandkastens und der Reliefkarte durch den preussischen Offizier Reisswitz und dessen

Sohn zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Daraus entstand schliesslich im 19. Jahrhundert das eigentliche "Kriegsspiel" (KUBE 1977, S. 111ff.).

Im 20. Jahrhundert wurde die klassische Form des militärischen Planspiels erstmals um politische und ökonomische Simulationsfaktoren erweitert. So entwickelte z.B. die amerikanische Rand Corporation in den Fünfzigerjahren ein Planspiel für die betriebswissenschaftliche und organisatorische Schulung militärischer Führungskräfte, das den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Unternehmensspielen bildete. Heute ist die Computersimulation als Quelle von Planspielen bedeutsam.

Eingang in die Schulpraxis im deutschsprachigen Bereich haben Planspiele vor allem seit den sechziger Jahren gefunden. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von ausgearbeiteten Spielunterlagen für verschiedene Fächer (Staatsbürgerlicher Unterricht, Umwelt-erziehung, Geographie, Oekonomie usw.). Besonders verbreitet sind "simulation games" in den angelsächsischen Ländern.

Die vorliegenden Beispiele von schulischen Planspielen unterscheiden sich im Ausmass der Offenheit des Spielablaufs (Rollen-vorgabe, Darstellung der Ausgangslage, Spielregeln) (vgl. KUBE 1977, S. 102f.). Daneben gibt es auch Unterschiede beim Umfang, beim Aufwand an Material usw. (vgl. LEHMANN/PORTELE 1976, LEHMANN 1977).<sup>20</sup>

#### 4. Der aktuelle pädagogische und didaktische Forschungs- und Diskussionsstand

---

Bei der auf schulische Verhältnisse ausgerichtete spieldidaktischen und spielpädagogischen Literatur kann unterschieden werden zwischen

Ausführungen, die auf eine grundsätzliche Klärung der Bedeutung von Spielabläufen in der Schule zielen und Ausführungen, die bestimmte Formen von Spielabläufen thematisieren. In Kap. 4.1. werden generelle Argumentationsmuster aufgegriffen, in Kap. 4.2. Ausführungen, die sich auf einzelne Formen von Spielabläufen beziehen und in Kap. 4.3. solche, die den Einsatz von Spielabläufen aus fachdidaktischer Perspektive beleuchten.

#### 4.1. Der Einsatz von Spielabläufen in der Schule: Argumentationsmuster

---

DAUBLEBSKY, deren "Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum" das wohl am meisten erwähnte Buch zum Thema "Spielen in der Schule" darstellen (DAUBLEBSKY 1973) betrachtet den Einsatz von Spielabläufen in der Schule als Möglichkeit, sozialisationistischen Aufgaben besser gerecht zu werden, die mit einigen Schwierigkeiten verbunden ist:

Das Spielen ist jahrzehntelang eine Domäne der reformpädagogischen Jugendbewegung gewesen. Bekannt geworden sind dabei vor allem die theoretischen Schriften, während Praxiserfahrungen kaum weiter verbreitet wurden. Diese Schriften aber sind gekennzeichnet durch eine Idealisierung und Verherrlichung kindlichen Spiels, die mit einer Ablehnung des Erwachsenenlebens verbunden ist (S. 9). Damit aber besteht die Gefahr, dass die Bedürfnisse von Erziehern, die ihre Erwachsenenrollen ablehnen, wichtiger werden als die tatsächlichen Bedürfnisse der Kinder.

Eine weitere Schwierigkeit wird in der verbreiteten Auffassung gesehen, dass Spielen "lediglich für kleine Kinder sinnvoll sei" (S. 10): Spielen wird häufig als sinnvoll betrachtet, solange es Vorstufe für Lernprozesse ist. Bei älteren Kindern wird es aber nur noch als Möglichkeit des Ausgleichs und der Entspannung gesehen. Demgegenüber will DAUBLEBSKY deutlich machen:

"dass Spielen in der Schule keineswegs nur eine Manifestation jugendbewegter Ideen oder prinzipiell entbehrliche Zugabe zu sein braucht, sondern eine wichtige, über die Motivationsfunktion für den Erwerb kognitiver Fertigkeiten hinausgehende Bedeutung haben kann für die Sozialisation der Kinder im schulpflichtigen Alter" (S. 10).

Moniert wird sodann das bestehende Theoriedefizit. Ohne theoretisch-sozialwissenschaftlich aufgeklärte Vorstellungen von den erwünschten Ergebnissen und Wirkungen verschiedener Spielaktivitäten aber bestehe das Risiko, dass man über den Einsatz von Spielabläufen problematische Verhaltensweisen der Kinder unbedacht verstärke.

Spielabläufe sollten auch in der Schule nach DAUBLEBSKY grundsätzlich nicht funktionalisiert sein. Obwohl eine Verbindung von Unterricht und Spielabläufen unter bestimmten (nicht näher erläuterten) Voraussetzungen als möglich erachtet wird, wird vor der Gefahr der Indienstnahme für unterrichtliche Zwecke gewarnt (1979, S. 366).

Ihr Konzept betrachtet DAUBLEBSKY als Beitrag zur Curriculumreform. Insbesondere wird die Forderung erhoben, "das Spielen zu einem Bestandteil des Curriculums der Grundstufe und der ersten Jahre der Sekundarstufe zu machen", sowohl als eigener, mit fester Stundenzahl ausgestalteter Bereich als auch als "Dimension des Curriculums" (S. 9). Trotz eines Hinweises auf die Notwendigkeit von Planung und Evaluation von Spielaktivitäten hebt sich DAUBLEBSKY von bestimmten Formen der Curriculumkonstruktion ab:

"Es gibt in diesem Spielcurriculum keine Hierarchisierung, keine direkte Operationalisierung der Ziele, nur vorsichtige Evaluationsvorschläge ... (1973, S. 15)."

Mit den vorgeschlagenen Spielabläufen sollen vor allem soziale Sensibilität sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten gefördert werden, wohingegen Konkurrenzsituationen und Hierarchiebildungen möglichst zu verhindern gesucht werden. Zum Teil handelt es sich bei den Vorschlägen um Abänderungen altbekannter Spiele, zum Teil um Neuschöpfungen.

KUBE betont in seinem Versuch einer Konzipierung einer "Spiel-didaktik" die Notwendigkeit, spielerische Lernräume struktur-analytisch zu untersuchen, indem Spielsituationen auf mögliche Verhaltensweisen und Handlungen ihrer Teilnehmer hin untersucht und typologisiert werden. Insgesamt werden drei Spiel-formen (Lernspiele, Rollenspiel, Planspiel) auf ihre unter-richtliche Verwendungsmöglichkeiten hin untersucht. Beleuchtet wird dabei vor allem die Problematik offener und geschlossener Strukturierungen. Der beträchtliche analytische Aufwand führt allerdings zu eher bescheidenen Resultaten. Für die Spiel-praxis werden nur gerade die folgenden Hinweise gegeben:

- "1. Es ist festzustellen, ob die angestrebten Lernziele und Unterrichtsintentionen die Berücksichtigung der personalen Identität des Lernenden erforderlich machen oder nicht.
2. Daraus ist dann zu folgern, ob Verhaltensräume eher minimal oder maximal zu strukturieren sind.
3. Schliesslich ist festzustellen, in welchen Medien, didaktischen Modellen oder Unterrichtssituationen (bzw. in welchem Spieltyp) eine entsprechende Strukturierung gegeben ist" (S. 178f.).

RETTETTER vertritt die Auffassung, dass die Schule "kinderfreundlicher" werden müsse (1983, S. 386), indem sie sich stärker an Prinzipien orientiert, wie sie für die Kindergartenpädagogik üblich sind: <sup>21</sup>

- "- Das Prinzip des Gemeinschaftslebens einer Gruppe, die Förderung sozialer Verhaltensweisen, die Handlungsfreiheit des Kindes bei der Entscheidung für bestimmte Aktivitäten;
- die Offenheit der Situation in bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten, flexible Zeitpläne und Gruppierungen, die Bildung auch altersheterogener Lerngruppen;
- ein hoher Grad an Entscheidungsfreiheit des Erziehers in bezug auf die Gestaltung seiner Arbeit (die in der Schule oft durch organisatorisch-institutionelle Hindernisse eingeschränkt ist);
- eine überschaubare, mit Spiel- und Lernmitteln ausgestattete Umwelt, die die Kinder zum Erproben, zu selbsttätigem Handeln und zu freiem Spiel auffordert (S. 337).

Dabei wird versucht zu begründen, dass der Unterricht neben der gelenkten Arbeit und dem gelenkten Spiel auch Möglichkeiten der freien Arbeit und des freien Spiels einschliessen sollte, wobei die entsprechenden Wahlentscheide mindestens teilweise auch von den Kindern gefällt werden sollen (S. 389).<sup>22</sup>

CALLIES befürwortet "spielendes Lernen" zu Beginn der Primarschule, weil die Kinder in dieser Zeit darauf angewiesen seien, dass man ihnen "entwicklungsangemessene und schrittweise Realitätsbewältigung" ermögliche (1975, S. 23). Spielen und Lernen dürften dabei nicht als Gegensätze betrachtet werden:

"Weil Kinder beim Spielen lernen, weil sie sogar besonders motiviert und interessiert sind, wenn sie spielend lernen dürfen, weil sie Grundqualifikationen des Lernens am besten beim Spielen erwerben können" (S. 25).

HIELSCHER ist der Ansicht, dass über Spielabläufe eine Reihe von Zielen des sozialen Lernens "wirksamer als über andere Vermittlungsinhalte und -formen angestrebt werden können":

- Minderung der Abhängigkeit des Kindes von Bezugspersonen in der Schule und Aufbau von Bindungsfähigkeit.
- Umgang mit Ängsten.
- Fähigkeit, Rollenzuweisungen und -definitionen flexibel zu gestalten.
- Anregung zu kooperativem Handeln.
- 'Nicht-aggressives' Verhalten in Konfliktsituationen.
- Erweiterung der Toleranz gegenüber Misserfolgserlebnissen.
- Verminderung von Affektstaus.
- Ermutigung zu experimentierendem Handeln  
(1981, S. 90).

Im weiteren werden Möglichkeiten im Bereich der Selbstorganisation von Lernprozessen, bei der intrinsischen Motivierung (mit Hofeffekten für nicht spielorientierte Unterrichtsziele und -gegenstände) gesehen.

SCHIFFLER befürwortet das Spielen in der Schule, weil damit wesentliche Erziehungs- und Lernprozesse bewirkt würden (1982):

"Es ermöglicht Lernen mit hohem Motivationsgrad: Da es offener und den individuellen Interessen stärker entgegenkomme, ergänze es sinnvoll das zielgerichtete Lernen und kompensiere dessen negative Folgen (1982, S. 17).

- Es sichert Lernvoraussetzungen (Motivierbarkeit, Interesse, soziale Fähigkeiten, Lernklima, Konzentration).
- Spielen dient der Beobachtung und der Therapie. Auch wenn im normalen Schulalltag keine Therapie im strengen Sinne betrieben werden könne und auch nicht solle, werde sich doch bei regelmässigem Spielangebot für manchen Schüler eine Gelegenheit ergeben, psychische Spannungen abzubauen und Aggressionen gefahrlos abzureagieren.
- Spiele können methodische Aufgaben erfüllen (Differenzierungshilfe, neue Kommunikationsformen usw.).

Ferner wird betont, dass das Spielen lebenslang eine Grundgrösse der menschlichen Existenz darstelle. Wo eine hinreichende Entwicklung dieser Grundgrösse im Lebensvollzug nicht möglich sei, habe die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz dazu beizutragen, diesen Mangel auszugleichen. In spielfdidaktischer Hinsicht wird gefordert, dass alle spielfdidaktischen Intentionen und Spielformen berücksichtigt werden:

"Es wäre spielpädagogischer Widersinn, soziales Lernen durch ein ausgeklügeltes Rollenspielprogramm zu betreiben, wenn gleichzeitig freies Spielen vernachlässigt und Pausenspiel der Schulordnung geopfert wird" (S. 19).

BAER führt als Gründe für den Einsatz von Spielen in der Schule an:

- die Tatsache, dass sie ganzheitliches Lernen ermöglichen
- die Möglichkeit, dadurch im Unterricht Lehrstoff interessant und erlebbar zu machen
- die Möglichkeit zur entlastenden Kompensation (1982, S. 474).

Von den Mitgliedern der CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen um GIEL und HILLER wird das Spiel als geeignete Darstellungsform bei der Rekonstruktion der Alltagswirklichkeit der Kinder gesehen.<sup>23</sup>

"Im Spiel distanziert man sich von dem tatsächlichen Handeln und Erleben und bleibt doch darauf bezogen. Im Spiel aufgeführt und dargestellt werden kann die Alltagswirklichkeit nur von dem und für den, der sie kennt. So gesehen ist das Spiel ... die permanente Aktualisierung einer Beziehung, die in die Pole Distanz und Integration ausgelegt werden. In der Aktualisierung der genannten Beziehung wird das Spiel zur Reproduktion der Alltagswirklichkeit" (GIEL 1974b, S. 60).

Unterricht wird so als Bühne gesehen, auf der nicht Wirklichkeit imitiert, sondern diese unter angebbaren Interessen dargestellt wird (CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN 1976, S. 6ff.). Durch solche "Modellaufführungen" sollen die Schüler die Möglichkeit erhalten

"die gegebene Konstellation zu überprüfen, zu kritisieren, neue Konstellationen unter angebbaren Interessen zu erfinden, Spielzüge zu wiederholen und sie zurückzu beziehen in ihrer Zeigefunktion auf die E r n s t - s i t u a t i o n e n in der aussenschulischen Realität (S. 7).

Damit wird die Erwartung verbunden, dass die Schüler aus der Einsicht in das 'Webmuster' der Handlungsfelder "ihre 'Spielzüge' in der Realität bewusster zu setzen lernen und neue Handlungsstrategien entwickeln" (S. 8). Das schulische Spiel ist so nicht einfach "Lernhilfe" oder "Motivationshilfe",<sup>24</sup> sondern Konstituens der Unterrichtskonzeption:

"Fasst man den Unterricht in Analogie zum Spiel als ein Gefüge geregelter Operationen auf, dann stellt der Rahmen didaktischer Erwartungen den Regelkorpus dar, durch den Unterricht konstituiert ist. Jede Unterrichtseinheit kann als offene, noch unentschiedene Partie verstanden werden, deren Spielzüge sowohl vor-entworfen als auch rekonstruiert werden können ... Wo der Unterricht als gemeinsamer Rahmen didaktischer Erwartungen offengelegt wird, werden die Rollen von Lehrer und Schüler als didaktische Rollen neu definiert. Der Schüler wird nicht zur Lernzielerfüllungs-Figur des Lehrers auf einem für ihn undurchsichtigen Spielfeld, sondern zum aufgeklärten Akteur, der im Rahmen der gemeinsamen Regeln eigene Spielzüge setzt und deren Stellenwert innerhalb der Spielpartie einschätzen kann" (CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN 1976, S. 10) vgl. auch GIEL 1975a und MOSER 1974, S. 87ff. und S. 131ff.).

#### 4.2. Einzelne Spielformen: Reflexionen und Anleitungen

---

##### 4.2.1. Nicht-funktionalisierte Spielabläufe unter der Regie von Lehrpersonen

---

Nicht-funktionalisierte Spielabläufe in der Schule können sowohl unter der Regie der Schüler als auch unter der Regie von Lehrpersonen stattfinden. Wir beschränken uns hier auf die letzteren.<sup>25</sup>

Für den Bereich des Unterrichtes wird ein Einbezug "freier Spielphasen" oft von Autoren gefordert, die sich mit der Frage des Uebergangs vom Kindergarten in die Schule befassen. So weist etwa MAUTHE-SCHONIG darauf hin, dass Schulanfänger oft

noch nicht in der Lage sind, den Anforderungen lehrgang-orientierten Unterrichts zu genügen (1979, S. 96). Demgegenüber hält sie es für möglich, die Voraussetzungen dafür durch "freies Spielen" zu verbessern. Als übergeordnete Ziele werden genannt:

- die Erkenntnis, dass Fähigkeiten und Tätigkeiten aus den Spielzeiten im übrigen Unterricht aufgenommen und gebraucht werden;
- die Fähigkeit, sich in Gruppen selbständig zu organisieren;
- das Akzeptieren der Notwendigkeit, dass die Lehrperson für bestimmte Vorhaben die Gruppen zusammenstellt;
- das Akzeptieren der Fördermassnahmen der Lehrperson;
- die Entwicklung der Feinmotorik und das Sammeln von Erfahrungen mit vielfältigen Werkzeugen und Materialien.

Als Detail-Lernziele werden erwähnt:

- das Beherrschen der Spielregeln einfacher Gesellschaftsspiele (Würfelspiele, Memory, Domino, Lotto, Kartenspiele);
- der sachgerechte Umgang mit Spielen und Materialien;
- das Arbeiten mit einem beschränkten Geräuschpegel (S. 99).

Eine besondere Bedeutung wird den "freien Spielphasen" für das Ausgleichen vorhandener Leistungsunterschiede zwischen den Kindern zugemessen, damit diese im Hinblick auf die eigentlichen Lehrgänge Erfahrungen mit bestimmten Materialien und Geräten erwerben können und entsprechende Lücken geschlossen werden. Zu vermeiden sei eine einseitige Konzentration auf bestimmte Spiele oder bestimmte soziale Konstellationen.

In methodischer Hinsicht werden betont:

- die Notwendigkeit des Besprechens der Spielabläufe;
- die Notwendigkeit umfassender und genauer Vorüberlegungen hinsichtlich organisatorischer Fragen (zum Beispiel Vollständigkeit des Materials);
- die möglichst heterogene Zusammensetzung der Spielgruppen;
- das Aufzeichnen der Auffälligkeiten einzelner Kinder und der Schwächen förderungsbedürftiger Kinder (zum Beispiel in einer Kartei);
- das Auswerten der Ergebnisse und Produkte nach Abschluss der Spielphase (zum Beispiel durch Vergleich).

Aehnliche Argumente für den Einbezug "freier" Spielabläufe in den Unterricht finden sich auch bei anderen Autoren, die sich mit Problemen des Uebergangs vom Kindergarten zur Schule befassen (so zum Beispiel bei RETTER 1983). Aber auch für obere Klassen wird Raum im Unterricht für das nicht-funktionalisierte Spiel gefordert, wie u.a. das Beispiel von DAUBLEBSKY in Anm. 7 zeigt. Angeführt werden dafür eine Reihe von Gründen:

- Häufig wird darauf verwiesen, dass auch im freien Spiel wesentliche Lernprozesse zustande kommen: "Im freien Spiel ist ein Lernen möglich, das das des übrigen Unterrichts mit seinem oft engen Zielhorizont und seiner stark kognitiven Ausrichtung ergänzt" (SCHIFFLER 1982, S. 22). Mit KRAPPMANN 1973 und KELLER 1973 liegen auch Versuche vor, mögliche Lernprozesse auszuweisen (vgl. dazu Kap. 6.2. von Teil I). Auf konkrete Spielabläufe bezogene empirische Wirkungsuntersuchungen wurden allerdings bislang nicht unternommen.

- Erwähnt wird auch die Möglichkeit, über "freies Spielen" Sozialisationsdefizite zu verringern: So ist die verschiedentlich konstatierte Spielunfähigkeit der Kinder nach HIELSCHER auch Ausdruck entsprechender Defizite im Bereich der Lernfähigkeit:

"Das Verhältnis ist jedoch dialektisch: Fehlende Spielfähigkeit ist nicht nur ein Indikator für fehlende Lernfähigkeit; fehlende Lernfähigkeit kann (...) durch Entwicklung der Spielfähigkeit allmählich ausgeglichen werden, insbesondere durch Hilfen im emotionalen, sozialen und motorischen Bereich" (1981, S. 39).

- HOPF verweist auf diagnostische Möglichkeiten beim Beobachten nicht-funktionalisierter Spielabläufe (1973).
- Hingewiesen wird auch auf Möglichkeiten des Abbaus von Spannungen, die im Schulbetrieb entstehen (z.B. bei SCHIFFLER 1982, S. 23).

Die Einschätzungen sind dabei oft sehr optimistisch, wie etwa die folgende Aussage von RETTER verdeutlicht:

"Freies Spielen hat einen **E i g e n w e r t** - auch in der Schule. Es bindet Lernerfahrungen an Lebenszusammenhänge, weil Spiel (ausserhalb der Schule) nun einmal etwas Normales im Leben der Kinder ist. Spiel, positiv gesehen, verändert die Schule in Richtung auf eine humane Lebensstätte des Kindes; es verändert die Rolle des Lehrers und motiviert die Kinder zum selbstbestimmten Handeln" (1983, S. 386).

Neben Ausführungen zu eher grundsätzlichen Aspekten liegen auch solche zu ausgewählten Problemen der Spielpraxis vor. So gibt z.B. DAUBLEBSKY einige Anleitungen für Spielleiter:

- Wer mit Kindern spielen will, muss sich darüber klar sein, dass er ihnen keine Gnade erweist.
- Es muss versucht werden, einzelnen zu helfen, ohne die Kinder dabei zu stark an sich zu binden.
- Die Spielgruppen sind vor unbewältigbaren Schwierigkeiten zu bewahren. Sie dürfen aber nicht zu stark geschützt werden, sondern sollen so weit wie möglich ihre eigenen Erfahrungen machen.
- Die Gruppenbildung soll den Kindern überlassen bleiben. Der Spielleiter soll den Nicht-Gewählten Hilfe leisten.
- Die Konkurrenzhaltung der Kinder ist abzubauen.
- Es ist eine offene Atmosphäre zu schaffen. Die Kinder sind zur gegenseitigen Hilfe anzuregen.
- Es sollte nicht unter eine Stunde und nicht über eine Stunde gespielt werden, die Dauer der einzelnen Spiele soll sich nach dem Wunsch der Kinder richten (wobei eine Institutionalisierung der Spielstunden befürwortet wird).
- Bei Spielunlust ist zu beachten, dass diese je nach Situation unterschiedlich zu interpretieren ist: Sie kann Ausdruck verschiedener Ängste sein, Folge vorübergehender unangenehmer Erlebnisse oder als totale Spielunfähigkeit Anzeichen für andere Störungen sein. Entsprechend unterschiedlich muss die Reaktion ausfallen (1973, S. 115ff.).

Aehnliche Vorschläge macht SCHIFFLER, der einerseits darauf verweist, dass der Leitgedanke für die Interventionen des Spielleiters auf das Gelingen des Spiels gerichtet sein muss, um eine für die Teilnehmer befriedigende Situation zu schaffen. Andererseits aber dürfe dieser Grundsatz nicht vorabsolutiert werden, "denn das Erlebnis des Scheiterns, des falschen Verhaltens, der Spielstörung zeigt erst, dass sich ein Bemühen

um angemessenes Verhalten lohnt und motiviert dazu, über Verhaltensänderungen nachzudenken" (1982, S. 28). Für die Beteiligung des Spielleiters am Spielablauf werden sowohl Gründe als auch Gegengründe angeführt (vgl. auch PUETT 1983).<sup>26</sup> Verschiedentlich wird auf die Notwendigkeit der Planung "freier Spielphasen" hingewiesen:

"Man kann den Erfolg der Spielstunden nicht vorausplanen, doch muss man planen, wenn man über den Augenblick hinaus handlungsfähig bleiben will. So unerlässlich Flexibilität ist, ohne Planung wird sie orientierungslos" (DAUBLEBSKY 1973, S. 150).

Nach HIELSCHER sind dabei drei Einflussgrößen zu berücksichtigen: das Alter und die Vorerfahrung der Kinder, die Spielform und die inhaltlichen Anforderungen des Spiels; die zur Verfügung stehende Zeit (1981, S. 44ff.).

HOPF weist darauf hin, dass eine reflektierte Planung mit einer Evaluation der Erfahrung mit den Spielabläufen verbunden sein muss (1973, S. 284). Dieser Evaluation kommen folgende Aufgaben zu:

- Es sind Bedürfnisse, Defizite und Probleme der einzelnen Kinder zu diagnostizieren.
- Es ist eine Verlaufsanalyse durchzuführen, durch die der Lehrer unmittelbare Rückmeldungen erhält.
- Die beendete Spielstunde ist zu rekonstruieren und auszuwerten, um die Voraussetzungen für die weitere Planung zu schaffen.
- Längere Spielperioden und ihre Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder sind zusammenfassend zu betrachten.
- Es ist eine Analyse der wichtigsten Eigenschaften und möglichen Funktionen der einzelnen Spiele vorzunehmen (S. 269).

Kreisform und das Signal 'Knacks' zum Ende der Aufgabe" (SCHIFFLER 1982, S. 123 als Kommentar zu Beispielen aus REGELEIN 1982).

Weitere Einwände beziehen sich auf den Vorwurf, dass versucht werde, Lernprozesse sozusagen "hinterrücks" zu bewirken, indem dem Schüler vorgegaukelt werde, es handle sich um Spiel, was eigentlich Uebung ist. Auch der S i n n der angestrebten Lernziele wird oftmals angezweifelt.

Die Verteidiger des "Lernspiels" verweisen demgegenüber auf die Pauschalität der Kritik (KUBE 1977). Auch SCHEUERL als Vertreter einer anthropologisch-phänomenologischen Position, macht auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung aufmerksam:

"Die Leistung, die das Kind faktisch vollbringt, bleibt mit und ohne Spiel dieselbe. Nur das Motiv, um dessentwillen sie vollbracht wird, ist verschoben. Da aber das Kind dabei weder um seine Leistung noch um seinen Lohn, die Spielfreude, gebracht wird, ist nicht einzusehen, was bei alledem noch verwerflich oder verlogen sein sollte" (1973a, S. 216).

HOLSTEIN wendet sich zwar gegen eine nachträgliche Didaktifizierung des Kinderspiels, befürwortet jedoch Uebungs- und Lernspiele, bei denen nach Regeln bestimmte Lernschritte wiederholt zu vollziehen sind, ohne als eigentliches Ziel der Spielhandlung zu erscheinen:

"Die Sinngabe des Spiels muss dem sachlichen Uebungs- und Lernzweck entsprechen; es kann nur dann zu einem Lernerfolg kommen, wenn die Spielform das Lernen auch fördert, d.h. wenn das Spiel nicht nur ein äusserer

#### 4.2.2. Funktionalisierte Spielabläufe

---

##### 4.2.2.1. Lernspiele

---

In der didaktischen Literatur zum Lernspiel umstritten ist der mögliche Umfang der in Lernspielen angesprochenen kognitiven Verhaltensweisen und Fähigkeiten. SCHEUERL vertritt in seiner Diss. von 1952 die Auffassung, dass Lernspiele nur dort eine Bedeutung hätten, wo es "auf das Erlernen schnellen und sicheren Beherrschen rein formaler Beziehungen zwischen Zeichen und Begriffen ankommt" (1973a, S. 214). Im Bereich der materiellen Kenntniserweiterung sieht er eine Verwendung nur in Übungsphasen. Andere Autoren fassen den Verwendungsbereich weiter. KUBE sieht zum Beispiel auch Möglichkeiten bei der Vermittlung materialen Wissens und erwähnt u.a. ein Puzzle, durch das topographisches Grundwissen vermittelt werden könne (1977, S. 38ff.). Auch SCHIFFLER hält dafür, dass Kritik, wonach Lernspiele überwiegend reproduzierbares und meist beziehungsloses Faktenwissen vermitteln, im Lichte neuerer Spielangebote als überholt anzusehen sei (1982, S. 123).

Daneben gibt es auch grundsätzliche Kritik: So moniert zum Beispiel SPIESS aus phänomenologischer Sicht, die gerade bei dieser Spielform besonders ausgeprägte "Verzweckung" des Spielens. Für ihn sind Lernspiele deshalb keine Spiele, sondern "meist manipulativ konditionierendes Experimentiermaterial" (1976, S. 37). In der Tat enthalten etliche "Lernspiele" so wenig spielerische Anteile, dass die Bezeichnung "Spiel" als unzutreffend erscheint:

"Die Tatsache, dass ... Laute symbolhaft durch Plättchenlegen gezählt werden, macht den Vorgang ebenso wenig zum Spiel, wie bei Beispielen zum Mathematikunterricht die Schreibweise einer Übungsaufgabe in

Anreiz sein kann, der sehr bald nicht mehr zu Wiederholungen auffordert" (o.J., S. 67).

KLUGE bringt terminologische Gesichtspunkte ins Spiel, indem er das verbreitete Verständnis von Lernspielen als "Arbeitsmittel" kritisiert und fordert, dass ihr Einsatz *s p i e l - p ä d a g o g i s c h* zu begründen sei. Er betrachtet es als negativ, wenn dem Schüler die Lernziele zum Ziel würden (1982, S. 71).

Aehnliche Ueberlegungen stellt RETTER an, der darauf hinweist, dass Lernspiele einerseits *i n h a l t l i c h e* Strukturmerkmale besitzen, die denen anderer Lernmittel gemeinsam sind. Andererseits besitzen sie eine *f o r m a l e* Struktur, die dem Material unterlegt ist und der Form eines einfachen Regelspiels entspricht (1983, S. 380). Es ist aber erst von der *F u n k t i o n* (pädagogische Zielbestimmung, Art des Einsatzes) her bestimmt, ob ein "Bildungsmittel" eher Lernmittel- oder Spielmittelcharakter hat. Entgegen der landläufigen Meinung sei dem Lernspiel in der Schule nicht nur eine didaktische, sondern auch eine pädagogische Funktion zuzumessen, die nur dann realisiert werde, wenn sich das Kind in einer von didaktischen Zielsetzung weitgehend freien Situation dem Material "in freier Selbsttätigkeit" zuwenden könne. Je nach der Handlungsstruktur dieser Selbsttätigkeit kann es sich hierbei um eine Spiel-tätigkeit oder um eine Arbeitstätigkeit handeln.

Die Wirksamkeit von Lernspielen wurde in einigen empirischen Untersuchungen überprüft. Sie ergeben ein widersprüchliches Bild: RETTER zitiert die Ergebnisse zweier Untersuchungen von HUMPHREY der den Lernstand von zwanzig Erstklässlern bei acht Zahlenkonzepten überprüfte, die mit und ohne didaktische Spiele vermittelt wurden. Es ergab sich ein signifikanter Lernzuwachs, der bei Jungen stärker ausgeprägt war als bei Mädchen. In einer anderen Untersuchung war im Bereich der Rechtschreibens die

"Spielmethode" mit grösserem Lernzuwachs verbunden als die "Buchmethode" (mit Uebungen). Ebenso soll sich erwiesen haben, dass vor allem Kinder, die langsam lernen, von Unterrichtsspielen profitieren (HUMPHREY 1966).

Andererseits ergab eine Untersuchung von KLINKE (1976), dass "rund ein Fünftel der hochgepriesenen 'Lern-Spiel-Mittel' und 'didaktischen Materialien' nicht einmal pädagogischen Minimalanforderungen gerecht" wird (KLINKE 1978, S. 258). Weitere Befunde aus dieser Untersuchung:

- Lernspiele und -materialien werden häufig hochstaplerisch angepriesen.
- Sie gelangen aus entwicklungspsychologischer Sicht häufig zu früh zum Einsatz.
- Sachliche Fehler und methodisch-didaktische Mängel sind keine Seltenheit.
- Zwischen Anspruch und tatsächlicher Effektivität bestehen zum Teil grosse Diskrepanzen (KLINKE 1978, S. 257).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die Erfolgskontrolle von sieben didaktischen Spielen zur Vertiefung der Farb- und Formenauffassung für Kinder im Vorschulalter von VAGT/MUELLER (1976): Die kognitive Leistungsfähigkeit der Probanden (64 4 - 6-jährige Kinder) konnte nicht gesteigert werden. Da die untersuchten Spiele deutlichen Spielcharakter hatten und andere frühere Untersuchungen mit stärkerem Trainingscharakter positive Ergebnisse ergaben,<sup>27</sup> wird vermutet, dass stärkere Strukturiertheit und Lenkung eher Effekte hervorbringen würden.

#### 4.2.2.2. Strategie- und Denkspiele

Ein Konzept des systematischen Einbezugs von Strategie- und Denk-

spielen in den Unterricht liegt m.W. nicht vor. Hingegen existieren einige Vorarbeiten, die - basierend auf neueren Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Informationsverarbeitung - deutlich machen, wie mit Strategie- und Denkspielen Problemlöseverhalten gefördert werden kann.

Mit LUEER (1977) kann davon ausgegangen werden, dass ein Problem durch drei Komponenten gekennzeichnet ist:

- a) einen als unbefriedigend erlebten Anfangszustand ( $Z_A$ )
- b) einen als Problemlösung angesehenen Zustand ( $Z_W$ )
- c) Operatoren zur Transformation von  $Z_A$  in  $Z_W$ .<sup>28</sup>

Damit Probleme gelöst werden können, ist der Aufbau kognitiver Strukturen nötig. Zu unterscheiden ist dabei zwischen einer "Epistemischen Struktur" und einer "Heuristischen Struktur". In der "Epistemischen Struktur" sind die gelernten Operationen gespeichert. Die "Heuristische Struktur" hingegen umfasst Methoden des Denkens als allgemeine Verfahrensweisen für das Lösen von Problemen (DOERNER 1976). Während die meisten Denkoperationen im Alltag über Algorithmen gelöst werden können, sind heuristische Verfahren dann nötig, wenn die epistemisch gespeicherten Programme nicht unmittelbar zur Lösung eines Problems führen.

Unterricht hat neben der Weiterentwicklung der "Epistemischen Struktur" auch zum Ausbau der "Heuristischen Struktur" beizutragen (BRUNER 1973). Es gibt dafür verschiedene Möglichkeiten:

- **Übungstraining** (Beschäftigung mit Problemlöseaufgaben mit dem Ziel der Veränderung der allgemeinen Problemlösefähigkeit).
- **Taktisches Training** (Üben einzelner Teilprozesse eines komplexen Denkaktes).

- Strategisches Training (Beeinflussung des Gesamtablaufes des Denkens durch Bekanntmachung mit der Kategorisierung von Problemen und Realitätsbereichen, mit Heurismen, heuristischen Prinzipien oder durch Einweisung in die Organisationsmerkmale der heuristischen Struktur).

Als heuristische Denkmethoden können dabei zur Anwendung gelangen:

- die Mittel-Ziel-Analyse (MZA), die aus mehreren heuristischen Subprogrammen besteht (Umwandlungsmethode, Reduktionsmethode, Anwendungsmethode);
- die Festlegung der Suchrichtung (Vorwärtsarbeiten, Rückwärtsarbeiten);
- das Planen (systematische Suche nach Beziehungen anderen, früher gelösten Problemen, Vereinfachung durch Abstraktion, Bildung von Analogien) (KLUGE 1979, S. 65ff.).

Ein Ausbau der "Heuristischen Struktur" in diesem Sinne ist prinzipiell sowohl im Fachunterricht im Rahmen von Lehrverfahren des "Entdeckenden Lernens" als auch in schulfachunabhängiger Form möglich (SEEL 1981).<sup>29</sup> Wie u.a. GNIRK/HOMANN/LUBESSEDER zeigen, bietet der Einsatz von Strategiespielen entsprechende Möglichkeiten.<sup>30</sup> Positiv wird vor allem die Tatsache vermerkt, dass Strategiespiele im allgemeinen verschiedene Lösungswege zulassen und dass die Lösungsstrategien auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus liegen können, was Erfolgserlebnisse bei fast allen Kindern sichert. Ebenso gibt es auch auf gleichem Anspruchsniveau häufig mehrere günstige Strategien, was eine "Entdeckerhaltung" fördert. Grundsätzlich eröffneten Strategie- und Denkspiele "ein weites Feld zum Aufstellen und Ueberprüfen von Hypothesen sowie zum Lernen durch 'trial and error' und erzielen damit zu einer offenen Haltung gegenüber neuen Aufgaben".

Zudem werden auch Fähigkeiten gefördert wie "das Aufeinanderhören, das Aufeinanderwarten, das Voneinanderlernen und die Bereitschaft, sich gegebenen Regeln freiwillig unterzuordnen" (S. 8). Hinsichtlich mathematischer Probleme würden Vorerfahrungen gewonnen und Begriffe präfiguriert.

Einsatzmöglichkeiten sehen die Autoren sowohl bei planmässigen Lehrgängen wie im sporadischen Einsatz als Mittel zur "Mathematikunterrichtslustgewinnung", als "freudvoller Schulausklang vor den Ferien oder in Vertretungsstunden (S. 9).

In methodischer Hinsicht werden folgende Hinweise gegeben:

- Der eigentlichen Erarbeitung der 'günstigen Strategien' müssen ausreichend lange Phasen des spielerischen Umgangs vorangehen.
- Bei Einzelspielen soll partnerschaftliche Hilfe zugelassen bzw. provoziert werden (indem man das Spielmaterial zum vorneherein immer zwei Schülern gibt). Bei Partnerspielen wird der systematische Wechsel der Spielpartner empfohlen (entstehen eines zielgerichteten Kommunikationsflusses).
- Wenn sich Erkenntnisse nur mit Mühe einstellen, soll auf die Erörterung der günstigen Strategie u.U. verzichtet werden (wiederholte Anläufe).
- Für das Einführen der Spielregeln ist "Vormachen-Nachmachen das geeignete Verfahren.

Um ein Uebergewicht kompetitiver Momente zu vermeiden, schlagen einige Autoren vor, Regelspiele einzusetzen, deren Spielregeln die Kinder zu kooperativem Verhalten anleiten, indem zum Beispiel die günstige Strategie in der Zusammenarbeit der Beteiligten besteht (vgl. z.B. SIBLER 1976).

Nach KLIPPSTEIN/KLIPPSTEIN haben solche Spiele einer Reihe von Kriterien zu genügen:

- In ihnen soll eine Problemsituation unter Verzicht auf Personen als äussere Gegner angegangen werden.
- Die Beteiligten gewinnen oder verlieren gemeinsam.
- Das gemeinsame Ziel muss Spass machen.
- Für Sieg und Niederlage der Gruppe müssen objektive Kriterien bestehen.
- Individualistische und gemeinsame Bedürfnisse müssen ausbalanciert werden.
- Die Aufgabenverteilung muss klar geregelt werden.
- Das Spiel soll die Kommunikation fördern.
- Das Spiel muss im Ablauf spannend sein.
- Kooperatives Verhalten muss bekräftigt werden (1978, S. 52ff.).

Ueber diese auf einem lerntheoretischen Konzept basierenden Kriterien haben KLIPPSTEIN/KLIPPSTEIN verschiedene bestehende Spiele analysiert und beurteilt, sowohl solche mit kompetitivem Hintergrund als auch solche, mit denen explizit kooperatives Verhalten gefördert werden soll. Daneben werden einige Vorschläge für verschiedene Altersstufen gemacht. Auch (eher komplizierte) Anregungen zur Lernerfolgsmessung werden gegeben. Wenig berücksichtigt wird die Transferproblematik. Offensichtlich wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation unabhängig von konkreten Problemstellungen aufgebaut werden kann.<sup>31</sup>

#### 4.2.2.3. Interaktionsspiele

---

In vielen Sammlungen von Interaktionsspielen wird auch auf Einsatzmöglichkeiten in der Schule hingewiesen (z.B. in FRITZ 1977, S. 8). VOPEL betrachtet Interaktionsspiele als Lernverfahren, die im Unterschied zu "konventionellen" Formen, die vor allem die intellektuelle Einsicht ansprechen den "ganzen Lernenden" einbeziehen "seine Gedanken und seine Gefühle, seine Kenntnisse und seine Neugier, insbesondere auch seinen Spieltrieb" (1977, I, VIII). Im einzelnen werden folgende Möglichkeiten genannt:

- Interaktionsspiele motivieren auf **intrinsische Weise** zum Lernen. Sie wecken die Neugier des Kindes und seine Freude am erfahrungsbezogenen Lernen überhaupt.
- Sie können zu einem Ausgleich zwischen dominanten und weniger aktiven Kindern führen, indem sie die Beteiligung ursprünglich passiver Kinder anregen.
- Interaktionsspiele erleichtern die Einführung neuer Kommunikations- und Verhaltensnormen, die in der alltäglichen Kultur stärker vermieden werden.
- Sie helfen dem Kind, sich und andere auf ganzheitliche Weise zu sehen.
- Interaktionsspiele regen die Kinder an, bestimmte psychosoziale Fertigkeiten zu trainieren, nämlich differenziert wahrzunehmen, offen zu kommunizieren, Forderungen zu stellen, Entscheidungen zu treffen, anderen zu helfen, zu kooperieren, selbst Hilfsmöglichkeiten zu suchen, Widerstandskraft und persönliche Verantwortung zu entwickeln.
- Interaktionsspiele können im günstigen Fall auch die Einstellung der Kinder verändern. Sie werden u.a. toleranter für andere Meinungen und Wertvor-

stellungen. Sie erfahren, dass sie mehr und effektiver lernen können und dass sie selbst Wichtiges beizutragen haben.

- Interaktionsspiele entlasten die Kinder von einigen sonst üblichen Abwehrmechanismen, da die Strukturen des Spiels und die mitgelieferten Handlungsanweisungen das Ausprobieren auch schwieriger Verhaltensweisen legitimieren.
- Sie können auch in grösseren Gruppen eingesetzt werden, wo andere Lernverfahren nur informative Prozesse ermöglichen.
- Interaktionsspiele reduzieren - besonders in der Anfangsphase einer Gruppe - die Angst der Kinder und erleichtern die Bildung einer kohäsiven Gruppe" (1977, XII).

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens werden vier Phasen unterschieden (XVIff.):

1. Analyse der Gruppensituation (Bedürfnisse des Gruppenleiters, Bedürfnisse und Interessen der Kinder, Probleme des Gruppenprozesses, Absicht der "Intervention" usw.).
2. Einführung des Interaktionsspiels (Information über die Lernziele, klare Instruktionen über den Ablauf, Betonung des experimentellen Charakters, klarer Führungsstil, Betonung der Freiwilligkeit).
3. Experimentierphase.
4. Auswertungsphase (Anleitung zur Reflexion; Ermunterung, die Erfahrungen mitzuteilen; Hilfestellung, um die Erfahrungen zu verstehen; Anregung, die Spielerfahrung mit dem täglichen Leben zu verbinden).<sup>32</sup>

Ein direkter Bezug zu unterrichtlichen Problemen wird allerdings wie auch in anderen Sammlungen von Interaktionsspielen nicht hergestellt. Dadurch wird die Tendenz einer fragwürdigen, weil konzeptionslosen Anwendung gefördert, bei der die Lehrperson zum Moderator eines Spiel- und Selbsterfahrungsszenariums zu geraten droht, das eher einem Unterhaltungsprogramm ähnelt als die Organisation bedeutsamer Lernprozesse darstellt.

GIERE erwähnt als Beispiel einer solchen Anwendung den Fall einer Lehrerin, die an einem gruppendynamischen Seminar teilnahm, bei dem der Trainer ein grosses Repertoire von Spielen und Übungen nach einem festliegenden Fahrplan umsetzte:

"Nach dem Seminar beginnt sie in ähnlicher Weise mit ihrer Schulklasse zu arbeiten. Er gelingt ihr, die Schulstunden für die Schüler wieder interessant zu machen; diese lernen zum Teil völlig neue Dimensionen des miteinander-Umgehens kennen, sind zunächst hoch motiviert, begrüßen die Aktivitäten der Lehrerin als willkommene Abwechslung vom üblichen Schultrott. In jeder Stunde werden ein oder mehrere Spiele veranstaltet, es ist immer etwas los, meistens sogar eine hektische Betriebsamkeit. Nach einiger Zeit jedoch fangen die Schüler an zu meutern. Fragen werden gestellt:

'Müssen wir heute schon wieder spielen?'... Eine Schülerin sagt: 'Was Sie mit uns machen, ist doch die reinste Beschäftigungstherapie.'

Die Lehrerin ist entsetzt, zugleich bekommt sie ein schlechtes Gewissen; sie fühlt sich irgendwie ertappt." (1979, S. 111).

Einen der spärlichen Beiträge, die sich mit dem Einsatz von "Interaktionsspielen" im Unterricht gründlicher befassen, hat GUDJONS vorgelegt (1982), der im Anschluss an Überlegungen von SCHREINER 1981 und STANFORD 1980 versucht,

konkrete Möglichkeiten von Interaktionsspielen bei der Entwicklung einer produktiven Arbeitsgemeinschaft aufzuzeigen (S. 466). Dabei werden fünf Entwicklungsaufgaben/Phasen unterschieden, die eine Sequenz bilden (S. 468): Orientierung, Normenbildung, Konfliktlösung, Produktivität, Auflösung.

Für die einzelnen Entwicklungsaufgaben werden sodann verschiedene Spiele beschrieben, die hinsichtlich des entsprechenden Problems fördernd wirken sollen. Allerdings wird nirgends das Verhältnis zwischen den vorgeschlagenen und anderen unterrichtlichen Möglichkeiten für das Lösen der genannten "Entwicklungsprobleme" erörtert. In dieser Hinsicht wird die eigene Forderung nach systematischem Vorgehen<sup>33</sup> nur beschränkt eingelöst. Daneben werden einige methodische Hinweise gegeben (Transparenz hinsichtlich der Absichten, Klarheit der Anleitung und der Organisation, Notwendigkeit eines kurzen Auswertungsgespräches).

#### 4.2.2.4. Rollenspiele

Das angeleitete Rollenspiel ist diejenige Spielform, zu der am meisten Anleitungen und Reflexionen vorliegen, wobei eine grosse Vielfalt herrscht.

HARTUNG unterscheidet im Anschluss an KOSSOLAPOW 1974 drei Gruppen pädagogischer Ziele, die mit angeleiteten Rollenspielen verfolgt werden (1977, S. 16ff.):

- a) Rollenspiele sollen im Sinne einer Antizipation ein bestimmtes Repertoire sozialen Verhaltens einüben:

"Bei entsprechender Anleitung können dem Kind dabei Zusammenhänge zwischen verschiedenen Verhaltensweisen, zwischen verschiedenen Interaktionen und Funktionen

der Erwachsenen deutlich gemacht werden. Es findet hierbei sowohl eine kognitive Durchdringung von bisher ungeordneten Erfahrungen und Beobachtungen statt als auch ein aktives Erlernen von Verhaltensmustern und den zugrundeliegenden Einstellungen (HARTUNG 1977, S. 17).

Die Notwendigkeit solcher "Imitationen" wird unterschiedlich eingeschätzt. Während z.B. SCHMITT darauf hinweist, dass Rollenerwartungen und -zusammenhängen zuerst kennengelernt werden müssten, bevor sie allenfalls problematisiert werden können (1977, S. 156), bemängeln andere Autoren den affirmativen Charakter solcher Rollenspiele. So unterscheidet COBURN-STAEGE Rollenspiele, die der "Anpassung" dienen von solchen, die der "Emanzipation" dienen (1977, S. 99ff.).

- b) Damit ist eine weitere Gruppe von Zielen angesprochen: Der Erwerb "emanzipatorischen" Rollenverhaltens. Der Begriff "emanzipatorisches Rollenverhalten" bezieht sich dabei in verschiedenen Rollenspielkonzeptionen auf Unterschiedliches. Manchmal ist damit die Ausrichtung an den Merkmalen souveränen Rollenhandelns des interaktionistischen Rollenmodells gemeint (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Normenflexibilität), manchmal die Ausrichtung auf bestimmte politische Werte (z.B. diejenigen des "realen Sozialismus" bei HECKMANN 1975). Manchmal werden auch verschiedene Bedeutungen des Begriffes auf mehr oder weniger diffuse Art und Weise miteinander in Verbindung gebracht. So sind z.B. die Kriterien, die COBURN-STAEGE für die Unterscheidung von "Anpassungsspielen" und "Emanzipationsspielen" verwendet, zum Teil unklar, zum Teil zweifelhaft. Die herauszulesende Wertung bezieht sich offenbar auf bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse: Rollenspiele, die inhaltlich die Kinder in "bürgerliche" Wertsysteme integrieren wollen (vgl. dazu z.B. SHAFTEL/SHAFTEL 1973).

gelten als "Anpassungsspiele", wo Distanz zu gesellschaftlichen Rollenerwartungen mindestens als Möglichkeit eingeschlossen ist, wird dem Rollenspiel eine emanzipatorische Funktion zugeschrieben (S. 121). Damit vermischt wird die Unterscheidung zwischen der blossen Uebernahme normativer Verhaltenserwartungen und der Möglichkeit, eigene Vorstellungen zur Geltung zu bringen (im Sinne eines am interaktionistischen Modell orientierten Rollenhandelns). Mögliche Diskrepanzen zwischen diesen beiden Argumentationsstränge geraten nicht ins Blickfeld, weil von der Uebereinstimmung zwischen den Wünschen der Kinder und den zugrundegelegten gesellschaftspolitischen Annahmen ausgegangen wird. Jedenfalls fehlt bei der Diskussion der Spielkonzeption der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie eine entsprechende Kritik. Ausser acht bleiben ferner Ueberlegungen darüber, in welchen Alter und in welchem Umfang eine Anleitung der Kinder zur Distanzierung von bestehenden Lebensverhältnissen sinnvoll ist. Zu bedenken wäre dabei insbesondere die Problematik einer "Kaspar-Hauser-Situation" (Mitscherlich), wo den Kindern mangels sicherer Rollenvorgaben Identifikationsmöglichkeiten fehlen (vgl. dazu BITTNER 1971). Auch fragt es sich, ob es sinnvoll ist, in Rollenspielen die Kinder zur Umkehr von Machtverhältnissen anzuleiten "wenn die analogen Realsituationen weder von den Kindern noch vom Pädagogen verändert werden können" (GOLD u.a. 1973, S. 153).

- c) Rollenspiele sollen der Förderung der kommunikativen Kompetenz dienen. In einigen Ansätzen wird diese Förderung als kompensatorisches Sprachtraining gesehen, das die sprachlichen Fähigkeiten sozial Benachteiligter verbessern soll (SMILANSKY 1973). Von anderen wird dieses Verständnis von Sprachförderung als eine Form sozialen Handelns verstanden, deren schichtspezifisch unterschiedliche Ausprägungen nicht einfach im Sinne der Defizit-Hypothese gedeutet werden können (KOCHAN 1974).

Es stellt sich die Frage, inwiefern die angestrebten Ziele auch erreicht werden, das heisst, inwiefern ein Transfer des geübten Verhaltens auf die alltägliche Realität stattfindet. Dazu liegen die Resultate einiger empirischer Untersuchungen vor:

SMILANSKY hat als Folge eines kompensatorischen Rollenspiel-Programmes bei Einwandererfamilien in Israel eine signifikant höhere Spielbeteiligung und ein besseres Sprachverhalten festgestellt (1973). (Die Untersuchung bezieht sich allerdings nicht auf schulische Situationen, sondern auf den Kindergarten).

SCHMITT unternahm im Rahmen eines mehrjährigen Curriculumprojektes im Bereich des sozialen Lernens den Versuch, negative Einstellungen von Kindern gegenüber Minderheiten abzubauen oder zu verhindern (1979). Dazu wurden "problembezogene Rollenspiele" eingesetzt. Bei der Evaluation wurde das simulative Verfahren des Rollenspiels (das auch Sequenzen der Informationsvermittlung einschloss) mit einem verbal-optischen Treatment bzw. mit einer Kontrollgruppe verglichen.

Untersucht wurden drei Gruppen von total 81 Kindern aus sogenannten Vorklassen. Vorgängig wurden mit den beiden Experimentalgruppen drei Themenbereiche behandelt: Aussenseiter in der Klasse, Gastarbeiter, Südafrika/Tansania:

"Die Kinder der Rollenspielgruppen verbesserten sich in ihren Einstellungen gegenüber anderen Völkern - gemessen an ihren verbalen Äusserungen - stärker als die Kinder der Verbalgruppe, und zwar sowohl kurzfristig wie auch langfristig" (1979, S. 166).

Allerdings ist bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die untersuchte Situation in verschiedener Hinsicht nicht den normalen Bedingungen des Unterrichts entspricht (Alter der Kinder, Kleingruppen, Vorbereitungsaufwand usw.).

Auf die übliche Unterrichtssituation ausgerichtet ist hingegen eine Untersuchung von FRIEDMANN, der ursprünglich die Auswirkungen des Einsatzes von Rollenspielen für das Erreichen bestimmter Lernzielen überprüfen wollte (1983). Im Verlaufe der Untersuchung wurde das Ziel der Untersuchung dahingehend abgeändert,

"dass es nach den gemachten Erfahrungen und der theoretischen Aufarbeitung heute darauf ankommt, zu zeigen, was überhaupt in einer Schulklasse passiert, wenn angeleitete Rollenspiele durchgeführt werden. Worum es also geht, ist Aufschluss über die Art und Weise zu geben, in der sich die Kinder mit dem Rollenspiel auseinandergesetzt haben - weniger darum, wie sie als Objekte des Verfahrens beeinflussbar sind" (S. 40).

Untersucht wurden 140 Rollenspiel-Sequenzen in einer dritten Klasse in Bremen, die sich auf 26 Tage verteilten. Dabei ergaben sich folgende Befunde:

- Die Kinder entwickeln lange Zeit Gegenstrategien (Lärm im Spiel, unrealistische Darstellungen, alberne Einschübe, usw.).
- Im Laufe des Projektes wurde zunehmend das gewünschte Rollenspiel-Verhalten gezeigt (Verwendung von Argumenten, Verzicht auf körperliche Auseinandersetzungen, realistische Szenen, übertragbare Konfliktlösungen). Die Spiele waren aber wenig kreativ, stereotyp und für die Zuschauer eher langweilig.
- Im Unterschied dazu waren entsprechende Diskussionen im Unterricht interessanter, spannender und lebendiger.
- Um sowohl den Anforderungen der Spielleiter zu genügen, als auch eigene Bedürfnisse befriedigen zu können, wurden zunehmend Kompromisse gebildet (z.B. Uebernahme der Regisseur-Rolle, Uebertreibungen usw.).
- Positiv beurteilt FRIEDMANN "missglückte" Spiele, da die Kinder sich hier stärker spielerisch-phantasievoll betätigten. Allerdings sind hier keine Evaluationen möglich.
- Der ursprünglich mit den Spielen verbundene Lärm ging zunehmend zurück (verlagerte sich aber auf andere Unterrichtsstunden)
- Soweit sich positive Entwicklungen bei den Kindern zeigten, konnten sie wegen der institutionellen Bedingungen der Schule zu wenig aufgegriffen werden.
- Die Schüler zeigten manchmal unerwartete soziale Fähigkeiten (z.B. Empathie, Toleranz).

Insgesamt kommt FRIEDMANN zu einer negativen Einschätzung der Möglichkeiten angeleiteter Rollenspiele im Unterricht:

"Die behauptete grössere Lebensnähe, die Chance zum Einbringen eigener Erfahrungen und eigener Fähigkeiten in die Lernsituation, die Möglichkeit emotionaler Beteiligung, die Selbstverwirklichung im Lernvorgang, kreatives Problemlösen und phantasievolles Spielall, das ist durch die methodischen Anordnungen, durch die Festlegung von Zielen, Inhalten und Rollen im angeleiteten Rollenspiel von vornherein ausgeschlossen - entgegen den expliziten Aussagen seiner Initiatoren und Befürworter. Die angestrebten sozialen Lernziele, wie z.B. autonomes Sozialverhalten, sind mit dem Instrumentarium des Rollenspiels nicht zu erreichen - und zwar deshalb nicht, weil die methodische Anordnung dies nicht zulässt" (S. 171).

Allerdings sind bei dieser Einschätzung zwei Aspekte zu unterscheiden. Zum einen beziehen sich die Einwendungen FRIEDMANNS auf die Tatsache, dass die tatsächlichen Wirkungen des Rollenspiels oft nicht den Erwartungen entsprechen (vgl. dazu besonders die Ausführungen zum Transferproblem S. 185ff). Zum andern kommt zum Ausdruck, dass FRIEDMANN schulische Formen des Lernens als solche negativ betrachtet, weil die Kinder bestimmte Verhaltensnormen übernehmen müssen:

"Das angeleitete Rollenspiel veranlasst das Kind, die Elemente der Realität in ihrer ursprünglichen Ordnung (so wie die Erwachsenen sie verstehen) zu verwenden, und das heisst, n i c h t mit ihnen zu s p i e l e n. Im Rollenspiel ist das Kind zu einer idealtypischen Rekonstruktion einer alltäglichen Szene aufgefordert, die gerade das nicht leisten kann, was das kindliche Spiel leistet. Nicht in der Nachahmung, also der Verdoppelung der Welt der Erwachsenen besteht die Aneignung der Wirklichkeit durch das Kind im Spiel, sondern im Schaffen einer Struktur, die die Bearbeitung der realen Unterdrückung der kindlichen Existenz ... erlaubt (S. 190).

In methodischer Hinsicht hat sich in der Didaktik des Rollenspiels die Gestaltung des Ablaufes anhand eines Schemas weitgehend durchgesetzt, das - ursprünglich aus dem amerikanischen Raum stammend - in leicht veränderter Form von verschiedenen Autoren verwendet wird:

(1) Stufe der Einstimmung und der Vorbereitung

- Auswahl des Problems
- Einstimmung, 'warm up'
- Erklärung des Problemzusammenhangs bzw. einzelner Teilprobleme
- Verdeutlichung der zu spielenden Rollen
- Verteilung der Rollen an die Spieler und Besprechung der Aufgaben, die die zuschauenden Schüler übernehmen.

(2) Stufe des Spiel und der Diskussion

- Darstellung des Rollenspiels (1. Spielszene)
- Kritische Diskussion des Spielverlaufs
- Korrekturvorschläge
- Erneute Darstellung des Rollenspiels unter Berücksichtigung der diskutierten Erkenntnisse (3. Spielszene)

(3) Stufe der Ergebnissicherung und der Erfolgskontrolle

- Kritische Reflexion des Gesamtverlaufs unterrichtlicher Spielszenen
- Auswahl des Kontrollverfahrens (mündl./schriftl. Befragung der Schüler)
- Besprechung der Befragungsergebnisse
- Übertragung der im Spiel realisierten Strategien und Verhaltensweisen auf ausserunterrichtliche Situationen (Transfer)
- Konsequenzen für weitere Rollenspielvorhaben (nach KLUGE 1981, S. 80).

SCHMITT verweist darauf, dass eine solche Ablaufgestaltung vor allem auf Jugendliche und Erwachsene ausgerichtet ist. Für Kinder in den unteren Schulstufen sind Modifikationen nötig: Weniger häufig Wechsel zwischen Gespräch und dramatischer Inszenierung, ausgeprägteres "Aufwärmen" usw. (1976, S. 320ff.).

Verschiedentlich wird betont, dass problemorientierte Rollenspiele an die Mitspielenden grosse Anforderungen hinsichtlich ihrer sozialen und theatralischen Fähigkeiten stellen. Da diese Fähigkeiten jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden können, bedürfen sie der vorangehenden systematischen Einübung (Simulationstraining, Interaktionsspiele, darstellende Spiele).

#### 4.2.2.5. Planspiele

Auch mit Planspielen werden verschiedene Ziele verfolgt:

- Sie sollen als Entscheidungshilfen dienen, indem durch Probanden Entscheidungsbedingungen und Konsequenzen erforscht werden.
- Ueber Planspiele sollen Fähigkeiten für das Verhalten in sozialen Systemen über das aktive Lösen von Konflikten trainiert werden.
- Sie sollen als Lernmedien für die Verarbeitung von alltäglichen Konfliktsituationen dienen.

Während in der angelsächsischen Planspielkonzeption oft das einübende Training von sozialen Rollen und Funktionen im Vordergrund steht, wird in der deutschsprachigen Literatur 'strukturelle Offenheit' und eine Ausrichtung auf die alltäglichen Handlungsprobleme der Schüler gefordert, so etwa im

Ansatz von FREUDENREICH, die als Merkmal einer "offenen" und "problemorientierten" Form des Planspiels nennt:

- die Beschreibung der Ausgangslage (durch den Spielleiter oder gemeinsam mit den Teilnehmern)
- die Bedingungsanalyse des zugrundeliegenden Konfliktes
- die genaue Beschreibung von Ort zu Zeit
- die skizzenhafte Beschreibung der vorhandenen Rollen (1979, S. 35ff.).

Als Themen dienen Konfliktsituationen, wobei in Abhebung von anderen Autoren (z.B. TAYLOR/WALFORD 1974) der unmittelbare Bezug zur Alltagwirklichkeit der Beteiligten betont wird.

Für die Konstruktion und Durchführung von entsprechenden Planspielen werden von FREUDENREICH eine Fülle methodischer Hinweise gegeben (Themenwahl, Problem der Spielbarkeit, Rollenkonstruktion, Spielregeln, Spielleitung, zeitliche und räumliche Voraussetzungen usw.). Besonders hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer systematischen Auswertung der Erfahrungen. Auch dafür werden Anleitungen gegeben (Zwischenauswertungen, Spielzugstatistik, Kräftefeldanalyse, Selbst- und Fremdbildanalyse, Befragungen der Teilnehmer usw.).

Obwohl die meisten Planspiele für die Schule auf die Sekundarstufe ausgerichtet sind, vertritt die Autorin die Ansicht, dass auch in der Grundschule (Primarschule) Planspiele mit Erfolg einsetzbar seien. Als Beleg wird das Beispiel eines Planspiels "Gang zum Förster" einer 3. Klasse angeführt (S. 65ff.).

Wie beim Rollenspiel stellt sich auch beim Planspiel die Problematik des Transfers. In einigen amerikanischen Untersuchungen konnten Wirkungen im Bereich der Motivierung der Teilnehmer nachgewiesen werden. Es ergaben sich aber keine konsistenten

ten und signifikanten Unterschiede in den Bereichen Lernen, Behalten, kritisches Denken, Einstellungsänderung (Vgl. dazu CHARTIER 1976, CHERRYHOLMES 1976, PORTELE 1976). Bei den untersuchten Planspielen handelte es sich um stark formalisierte Versionen. Empirische Ueberprüfungen der Wirkungen "problemorientierter" Planspiele existieren m.W. nicht. Doch dürfte die Situation prinzipiell ähnlich sein wie bei vergleichbaren Rollenspielen.

#### 4.3. Fachdidaktische Aspekte

In der spieldidaktischen und spielpädagogischen Literatur finden sich Spielvorschläge für praktisch alle Schulfächer, so etwa bei der ARBEITSGRUPPE OBERKIRCHER LEHRMITTEL/AOL 1983 für die Bereiche Deutsch, Geschichte/Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Englisch, Bildende Kunst, Musik, Sport, Mathematik, Technik/Naturwissenschaften, Religion, Frieden/Oekologie, Sexualität (1983, S. 110-236).

In neuerer Zeit wurden auch einige Versuche unternommen, Spielabläufe in fachdidaktische Ueberlegungen einzubeziehen. Angesichts des rudimentären Standes vieler solcher Ueberlegungen, beschränken wir uns hier auf den Mathematik- und Deutschunterricht.

##### 4.3.1. Mathematikunterricht

HOMANN stellt fest, dass selbst in Zeiten, in denen von Pädagogen eine stärkere Berücksichtigung von Spielabläufen im Unterricht gefordert wurde, in der Rechenmethodik Fragen des Einsatzes von Spielabläufen kaum thematisiert wurden. Soweit Spielabläufe vorgeschlagen wurden, ging es vorwiegend um das freie Bauen mit Körpern in der geometrischen Propädeutik, um

Abzählspiele, Wettkampfspiele beim Abfragen von Zahlensätzen aus dem kleinen " $1 + 1$ " und " $1 \times 1$ " und um das Rechendomino und das Rechenlotto zur Uebung von Rechenfertigkeiten (1983, S. 305).

Mit der Reform des Mathematikunterrichts änderte sich die Situation. Signalwirkung hatte dabei das Buch "Mathematisches Denken und logische Spiele" von DIENES-GOLDING (1966). Zu Beginn der Reform wurden nach HOMANN vor allem Spiele zu neuen Inhalten des Mathematikunterrichtes, Spiele zur Förderung des sozialen Lernens und Strategiespiele entwickelt bzw. vorhandene Spielformen umgewandelt. Die Kritik an einigen Fehlentwicklungen der Reform führte schliesslich zu einem Wiederaufgreifen älterer Spiele und zur Entwicklung neuer Spielformen.

Bezüglich der aktuellen Situation konstatiert HOMANN, dass für sehr viele Lernziele und Inhalte des Mathematikunterrichts der Grundschule Spiele existieren und dass die Forderung nach einem stärkeren Einsatz von Spielen im Mathematikunterricht "zur Zeit nicht umstritten ist" (S. 307).

Als Beispiele werden erwähnt: Spiele zu Mengen und Mengenbeziehungen, Spiele zum Kardinalzahlbegriff, Spiele zu den vier Grundrechenarten und Spiele im Bereich der geometrischen Propädeutik. Kleiner ist nach HOMANN das Spielangebot bei der Einführung von Grössenbereichen, bei der Behandlung von Ziffernsystemen und der Wahrscheinlichkeit. Kaum Spielangebote existieren für schriftliche Rechenverfahren, das Schlussrechnen, die Prozent- und Zinsrechnung, die Bruchrechnung und die Flächen- und Volumenberechnung.

Ebenso wird versucht, zu zeigen, wie über Spielformen verschiedene allgemeine Lernziele des reformierten Mathematikunterrichts verfolgt werden können (Fähigkeiten des Argumentierens, des kreativen Verhaltens, des Mathematisierens von Situationen; Beherrschen von geistigen Grundtechniken wie Klassifizieren, Ordnen, Generalisieren, Analogisieren und Formalisieren).

#### 4.3.2. Sprachunterricht

In der Deutschdidaktik hat sich die Diskussion über die unterrichtlichen Möglichkeiten von Spielabläufen auf das Rollenspiel konzentriert. Vorallem in pragmatischen Ansätzen der Sprachdidaktik wird ihm eine grosse Bedeutung zugemessen. Besonders akzentuiert wird dabei die problematisierende Funktion: So hält etwa GUTTE Rollenspiele "ohne kritische Analyse des Verhaltens (Argumentation, sprachliche Mittel, soziale und ökonomische Abhängigkeit etc.) des Rollenträgers für sinnlos" (1974, S. 238). In diesen Versuchen wird das Rollenspiel oft geradezu in den Rang eines "unterrichtsmethodischen Universalmittels für alle Altersstufen erhoben" (HOPPE 1983, S. 286), vereinzelt wird aber auch Skepsis geäussert (vgl. z.B. die in Kap. 4.2.2.4. erwähnte Untersuchung von FRIEDMANN).

Eher randständig behandelt werden Formen des darstellenden szenischen Spiels. HOPPE vermutet als Ursache dafür u.a. die Tatsache, dass solche Spielabläufe nur unter sprecherzieherischem Aspekt für relevant gehalten werden (S. 297) und dass dazu keine nennenswerten empirischen oder theoretischen Untersuchungen vorliegen.

Ueberlegungen finden sich ferner für den Bereich des Spielens mit Sprache. So ist etwa MENZEL der Auffassung, "dass eine Notwendigkeit bestehe, die Ziele konvergenten Sprachverhaltens und der Reflexion über Sprache durch solche divergenter Sprach-erprobung zu ergänzen" (1974, S. 18). HOPPE sieht den Sinn entsprechender Regelverstösse darin, dass man gerade dadurch beweise, dass man die gültigen Normen und Konventionen beherrsche und dass man zu deren flexibler Handhabung und Erweiterung fähig sei (vgl. auch LUEDEKE 1978).

#### 4.4. Bilanz

In Kap. 1. wurde eine Reihe von Anforderungen zusammengestellt,

denen ein Konzept des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule zu genügen hätte. Ein solches Konzept, das alle gestellten Fragen umfassend beantwortet, existiert nicht. Die vorliegenden Ansätze beschränken sich auf die Erörterung einzelner Aspekte und/oder auf einzelne Spielformen. Bezogen auf die einzelnen Fragen ergeben sich folgende Resultate:

#### 4.4.1. Schultheoretische, pädagogische und didaktische Prämissen

---

Die schultheoretischen, pädagogischen und didaktischen Prämissen werden in den untersuchten spielpädagogischen und spieldidaktischen Entwürfen nur selten expliziert. Die häufigen Abgrenzungen von "traditionellen" Formen des Lehrens und Lernens sowie Bezeichnungen wie "schülerorientiert", "offen" u.a. machen aber das Bestreben deutlich, das schulischen Geschehen auf die Bedürfnisse der Schüler auszurichten. So versteht z.B. RETTER die Schule als eine "Lebensstätte des Kindes" und als "Ort der individuellen Selbstbestätigung und mitmenschlichen Begegnung, als wohnliche Lebensstätte und sozialen Erfahrungsraum" - in Abgrenzung von einem Verständnis der Schule als "Stätte lehrergelenkten Unterrichts" oder der "optimale(n) Organisation von Lernprozessen" (1979, S.373ff.). Auch andere Autoren kritisieren schulische Formen des Lehrens und Lernens explizit oder implizit. In den Vordergrund gestellt werden dabei vor allem Aspekte wie die Vernachlässigung des affektiven Bereichs und zu starke Reglementierungen. Hier lässt sich unschwer eine Verbindung herstellen zu reformpädagogischen Traditionen (vgl. Kap. 2.2).

Aus der Sicht des in Teil II formulierten Verständnisses der Aufgaben und Funktionen von Schule und Unterricht wäre ein solches Interesse an der Subjektivität der Schüler prinzipiell zu begrüßen. Fragwürdig ist aber die damit einhergehende Vernachlässigung objektiver Faktoren: Die Schule erfüllt - unabhängig vom subjektiven Verständnis der in ihr tätigen Akteure - bestimmte gesellschaftliche Funktionen. M.a.W.: Der pädagogische Auftrag wird nicht allein von den mit seiner Ausführung betrauten Personen definiert. Die vorherrschende Tendenz der schulbezogenen Spielpädagogik und -didaktik

verfährt hingegen idealistisch in einem schlechten Sinn: Es wird ein pädagogisches Potential des Spielens ausgemacht und dabei die Geringschätzung dieses Potentials durch die Pädagogik und im pädagogischen Alltag kritisiert - wie dargelegt mit guten Gründen (Kap. 8. von Teil I). Daraus wird dann die Legitimität des Einsatzes von Spielabläufen im Bereich der Schule "deduziert". Nicht berücksichtigt ist bei dieser Argumentation die Tatsache, dass für den pädagogischen Kontext "Schule" spezifische Aufgabenstellungen und Anforderungen bestehen. Unter anderem zeigt sich dies darin, dass zwischen den verschiedenen schulischen Handlungsfeldern (Unterricht, Schulleben) nicht zureichenden differenziert wird. Hierbei spielt die Geringschätzung spezifisch schulischer Lehr- und Lernformen eine wesentliche Rolle, eine Geringschätzung, die wie unten dargelegt (Kap. 3.3. von Teil II) ihren Möglichkeiten nicht gerecht wird. Damit aber besteht die Gefahr, dass letztlich das gesamte schulische Geschehen in reformpädagogischer Manier in "Schulleben" aufgelöst wird.

Fragwürdig ist auch die vorherrschende Betrachtung der subjektiven Befindlichkeit der Schüler als Indikator für ihre Bedürfnisse. Dass schulische Formen des Lehrens und Lernens von den Schülern oftmals als problematisch erlebt oder abgelehnt werden, ist eine Tatsache. Folgt man den Überlegungen in Teil II der Arbeit, ist dieses "Unbehagen an der Schule" aber weniger darauf zurückzuführen, dass in ihrer leistungsbetont und systematisch gelernt wird, sondern darauf, dass diese Lernprozesse von den Schülern oftmals nicht als sinnhaft erlebt werden, d.h. weder mit dem eigenen Erfahrungsfundus verbunden noch in ihrer prospektiven Bedeutung erkannt werden können. Diesbezüglich aber schafft eine Ausflucht in Tätigkeiten, die im Moment zwar als lustvoll erlebt werden, aber nicht in sinnhafte Lernprozesse integriert sind, keine Abhilfe, allenfalls wird das Problem im Moment übertüncht. Anzusetzen wäre hier in erster Linie auf der Ebene der Inhalte des Unterrichts.

Diese Kritik an der fehlenden Explikation der schultheoretischen pädagogischen und didaktischen Prämissen sowie an der Orientierung an einem fragwürdigen Begriff schulischen Lernens gilt der Mehrzahl der spielpädagogischen und -didaktischen Ansätze. Eine Ausnahme sowohl bezüglich des Niveaus der Explikation der pädagogischen und didaktischen Prämissen als auch bezüglich der Reflexion des Sinnproblems bildet der Ansatz der CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN um GIEL und HILLER (1976), die ihre spieldidaktische Konzeption auf dem Hintergrund der Darstellung eines Konzeptes eines mehrperspektivischen Unterrichts begründet. Spielabläufe werden hier als Möglichkeit der Verarbeitung von ausserschulischer Realität verstanden und die Sinnhaftigkeit der Lernprozesse ist primäres Anliegen. Ueberschätzt werden dabei allerdings m.E. die Möglichkeiten und der Sinn einer Problematisierung alltäglicher Abläufe. Seltsamerweise (bezeichnenderweise?) wird dieser Ansatz in der übrigen spielpädagogischen und -didaktischen Literatur kaum rezipiert.

#### 4.4.2. Spieltheoretische Prämissen

Auch in der untersuchten Literatur zum Thema "Spielen in der Schule" wird die Frage der Legitimität der Funktionalisierung von Spielabläufen wie in der Spielpädagogik generell (vgl. Kap. 6.1. von Teil I) kontrovers beantwortet. Mindestens was die grundsätzlichen Bestimmungsversuche betrifft, überwiegen eher skeptische Anmerkungen. Allerdings wird dabei der Unterschiedlichkeit schulischer Aufgaben wenig Rechnung getragen und das Problem der Legitimität der Funktionalisierung auf einer sehr allgemeinen Ebene diskutiert. Die grundsätzliche Legitimität pädagogischer Einflussnahme vorausgesetzt, wäre es aber sinnvoller, davon auszugehen, dass sich das Problem der Funktionalisierung von Spielabläufen für unterschiedliche schulische Handlungsfelder verschieden stellt.

Dadurch ergäbe sich die Möglichkeit, präziser zu bestimmen, wo eine "Verzweckung" von Spielabläufen unter welchen Bedingungen sinnvoll ist und wo sie negativ zu bewerten ist. Unabhängig davon wäre zu untersuchen, unter welchen Bedingungen der Einsatz nicht-funktionalisierter Spielabläufe legitimierbar ist.

#### 4.4.3. Funktionen und Wirkungen von Spielabläufen

Spielabläufen im Raum der Schule werden unterschiedliche Funktionen zugemessen: sie reichen von der Kompensation schulischer Belastungen (Bewegungsmangel, einseitige Lernaktivitäten) über den Aufbau psychischer Spannungen bis zur Vermittlung von Lernerfahrungen im psychomotorischen, sozialen und kognitiven Bereich. Eine Spezifizierung ergibt sich dadurch, dass viele Anleitungen und Reflexionen auf bestimmte Formen bezogen sind. Andererseits ist von den katalogartigen Zusammenstellungen von Funktionen oft nur schwer ein Bezug zu konkreten Spielabläufen herzustellen. Auch der Anwendungsbereich ist nicht immer klar: Wird an eine Verwendung im Unterricht oder im ausserunterrichtlichen Bereich gedacht? Verbreitet ist der Hinweis, dass auch in Spielabläufen gelernt werden könne. Empirische Ueberprüfungen solcher Vermutungen existieren nur vereinzelt. Für viele Formen wurden bislang keine Wirkungsuntersuchungen vorgenommen, insbesondere gilt dies für "nicht-funktionalisierte" Spielabläufe. Obwohl solche Wirkungsuntersuchungen auch für andere methodische Formen fehlen (bzw. die Resultate nicht eindeutig sind)<sup>36</sup>, müssen die oftmals weitreichenden didaktischen und pädagogischen Ansprüchen in vielen Teilen als überzogen bezeichnet werden. Denn die Möglichkeit ihrer Realisierung ist oftmals nur schon aus Gründen der Logik und der Plausibilität fraglich. Dies gilt unter anderem für die Versuche, über Rollenspiele grundlegende Einstellungsänderungen hervorzurufen: Dass ein solches Unterfangen gelingen kann, ist (von der Frage der Wünschbarkeit einmal abgesehen) allein deshalb schon zweifelhaft, weil solche Einstellungen auf Erfahrungs-

sedimenten beruhen, die punktuellen Eingriffen nicht ohne weiteres zugänglich sind. Grundsätzlich fragwürdig ist in diesem Zusammenhang vor allem die oft verfolgte Strategie, auf bestimmte Untersuchungen hinzuweisen und deren Resultate als Beweis für allgemeine Aussagen über die Möglichkeiten von Spielabläufen zu benutzen, die dann wiederum zur Begründung des Einsatzes singulärer Spielabläufe dienen.

Kaum in Betracht gezogen werden im weiteren negative Wirkungen von Spielabläufen. Nur gerade die Problematik des Konkurrenzverhaltens wird häufig erwähnt. Zu bedenken wären aber auch mögliche negative Aspekte wie die Vernachlässigung der Fähigkeit der Kinder zu zielorientiertem Lernen.

Dass negative Wirkungen von Spielabläufen kaum zur Sprache kommen, ist auch bedingt durch die Auswahl der Literatur: Wer zum Thema "Spiel in der Schule" publiziert, geht eher von einer (mindestens teilweise) positiven Einschätzung der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten von Spielabläufen in der Schule aus. Hinzu kommt aber auch, dass bislang kaum Anstrengungen unternommen wurden, Kriterien für die pädagogische Beurteilung von Spielabläufen in schulischen Zusammenhängen zu entwickeln, was wiederum mit der oben konstatierten Vernachlässigung der Sinnebene des Lernens zusammenhängt. Zu bestimmen wären dabei neben den positiven Möglichkeiten auch die Grenzen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule. Unbefriedigend sind diesbezüglich Global-Urteile (sei es im positiven oder negativen Sinn), wie sie oft anzutreffen sind. Denn Argumenten auf allgemeiner Ebene kann leicht begegnet werden, indem auf spezielle Spielabläufe verwiesen wird, wo die angeführten Argumente nicht greifen. Wenn HIELSCHER z.B. den Einsatz von Spielabläufen in der Schule mit dem Hinweis verteidigt, dass dadurch Affektstaus abgebaut werden können, könnte auf Spielabläufe hingewiesen werden, bei denen eher Spannungen aufgebaut werden. Andererseits lässt sich das Argument, dass Spielabläufe aus dem Raum der Schule fernzuhalten seien, weil über sie nicht zielorientiert gelernt werden könne (diese Position wird z.B.

von CHATEAU, 1974, S. 112 vertreten), entkräften mit dem Hinweis auf Spielabläufe (z.B. Planspiele), die sich ohne weiteres in den Zusammenhang zielorientierter Lehr- und Lernprozesse integrieren lassen.

Die Frage, ob der Einsatz von Spielabläufen im Raum der Schule legitim und sinnvoll ist, lässt sich deshalb nicht einfach bejahen (wie dies die vorherrschende Richtung der Spielpädagogik tut) oder verneinen. Sie ist vielmehr auf dem Hintergrund einer Funktionsbestimmung der Schule, die den Bedingungen verschiedener schulischer Handlungsfelder Rechnung trägt, und unter Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der Strukturformen möglicher Spielabläufe differenziert zu beantworten. Im folgenden Kapitel sollen deshalb auf dem Hintergrund des eigenen Verständnis der schulischen Aufgaben und der Bedeutung schulischen Lehrens und Lernens abschliessend einige Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule angestellt werden.

## 5. Spielabläufe in der Schule - Möglichkeiten und Grenzen

Die makro- und mikrostrukturellen Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens, wie sie in Teil II dargestellt wurden, legen nahe, die Frage des Einsatzes von Spielabläufen für das Handlungsfeld "Unterricht" und "Schulleben" gesondert zu beantworten.

### 5.1. Spielabläufe im Rahmen zielorientierter Prozesse des Lehrens und Lernens

Unterricht dient im Verständnis dieser Arbeit der zielorientierten Organisation von sinnhaften Lernprozessen. Der Einsatz von Spielabläufen im Unterricht ist folgerichtig nur dann legitim und sinnvoll, wenn sich diese in die Strukturen zielorientierter Lernprozesse einfügen lassen und sinnhaftes Lernen ermöglichen. "Sinnhaftes Lernen" meint dabei ein Lernen, das Handlungsfähigkeit in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituatio-

nen ermöglicht, wobei sowohl die Fähigkeit eingeschlossen ist, am vorgegebenen System von Rollen und Regeln teilzunehmen, als auch die Fähigkeit, Geltungsansprüche dort zu problematisieren, wo eigene Grundrechte in Frage gestellt sind.

Man mag sich dabei fragen, ob solcherart funktionalisierte Spielabläufe noch als "Spiele" i.e.S. zu bezeichnen sind. So weit es dabei um terminologische Aspekte geht, ist diese Frage in unserem Zusammenhang von geringer Bedeutung: Es interessiert hier in erster Linie, ob bestimmte Tätigkeiten im Rahmen des Unterrichts als didaktisch und pädagogisch sinnvoll qualifiziert werden können. Ob sie dabei einen Spielablauf darstellen oder nicht, ist sekundär. Soweit es um den Einsatz von Spielabläufen im Unterricht geht, ist deshalb KLUGES Auffassung zu kritisieren, wonach der erste Zweck des Spiels im garantierten Verlauf spielhafter Tätigkeit liege (1981, S.55).<sup>37</sup> Denn dass ein Geschehen die Merkmale eines Spielablaufes hat, ist noch kein hinreichendes Kriterium dafür, dass die in ihm verfolgten Tätigkeiten didaktisch sinnvoll sind.

Nun geht es der Kritik an der "Verzweckung" des Spiels aber nicht nur um terminologische Probleme. Vielmehr wird ein eigentlicher Missbrauch des Spiels für spielfremde Belange moniert: Während das Kind sich im Glauben wähnt, es spiele, verfolgt der Pädagoge gleichsam "hinterrücks" spielfremde Absichten. Beispiele eine solche Verwendung des Spiels, die einer eigentlichen Manipulation gleichkommen, existieren durchaus. Ein solcher Einsatz von Spielabläufen ist denn auch abzulehnen, weil damit dem Postulat der Transparenz des unterrichtlichen Geschehens nicht Genüge geleistet ist. Nur ist diese fehlende Transparenz keine zwingende Folge der Funktionalisierung des Spielablaufs. Denn dass mit Spielabläufen "spielfremde Zwecke" verfolgt werden, kann den Beteiligten durchaus bewusst sein (bzw. bewusst gemacht werden). Beispiele für funktionalisierte Spielabläufe mit transparenter Struktur wären etwa Planspiele in der Art von "Alpina", wo es darum geht (=spielfremder Zweck) die wirtschaftliche Problematik eines Bergbauerndorfes zu erkennen (vgl. dazu Anm. 20).

Allerdings ist das Vorgehen recht verbreitet, Spielabläufe im Unterricht dann einzusetzen, wenn die "eigentlich" vorgesehenen Lerntätigkeiten als zu wenig motivierend angesehen werden. Die Schüler sollen dabei möglichst nicht merken, um was es "eigentlich" geht. Einer offenen Ueberlistung, wie sie etwa von den Philanthropisten vertreten wurde (vgl. Kap. 2.1.) wird zwar heute kaum das Wort gerecht. Dennoch finden sich in der spielpädagogischen Literatur Aussagen, wie die folgende, in der dazu aufgefordert wird,

"darauf zu achten, dass dem Spieler der Zweckgedanke nicht voll bewusst bzw. ihm nicht zum alleinigen Ziel-punkt seines Handelns wird, so dass der erhoffte Lern-effekt nur als Nebenprodukt des Spielvorgangs anfällt und keineswegs pädagogisch reklamierbar ist" (KLUGE, 1981, S. 49)

Abgesehen davon, dass hier ein Vorgehen vertreten wird, das einer Ueberlistung mindestens nahekommt, ist der Versuch, Spielabläufe als Motivationshilfe zu benutzen auch noch aus einem anderen Grund fragwürdig. Denn hinter der Auffassung, dass es nötig ist, Lernziele gleichsam "durch die Hintertüre" zu erreichen, steht die Annahme eines prinzipiell lernunwilligen Schülers, der über Motivationstechniken zum Lernen geführt werden muss. Dagegen ist aber mit GRELL einzuwenden, dass dadurch die Möglichkeiten der Schüler unterschätzt bzw. beschränkt werden:

"Wenn den Schülern deutlich wäre, was genau sie lernen oder üben sollen, könnten sie ihre Denkfähigkeiten und ihre bewusstes Wollen einschalten, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Daran werden sie aber durch eine Art der Unterrichtsführung gehindert, die um den Grundsatz herum aufgebaut ist, dass Schüler vom Lehrer 'angeheizt' werden müssen, weil sie von sich aus kein Interesse am Schulstoff haben. Dahinter steckt die Angst, die Schüler könnten ihr Engagement verweigern, wenn sie die 'schulische Pflichtaufgabe' in ihrer ganzen Hässlichkeit und Armseligkeit erblicken. So wird

dann der schmucklose Schulstoff, so gut es geht, hinter hübschen Fassaden versteckt. Und dies verhindert dann tatsächlich, dass sich die Schüler bewusst engagieren, motivieren, interessieren, anstrengen können" (1979, S. 142).

Der Einsatz von Spielabläufen im Unterricht, bei denen in der geschilderten Weise für spielfremde Belange motiviert werden soll, ist deshalb prinzipiell fragwürdig. Angesprochen ist mit dieser Feststellung insbesondere die Frage des Einsatzes von "Lernspielen" (gem. Definition in Kap. 3.2.4.1.). Er kann aus verschiedenen Gründen problematisch sein:

- wenn die Lernziele und Lerninhalte nicht transparent sind
- wenn hedonistische Aspekte als bedeutsamer gewertet werden als die Sinnhaftigkeit des Lerngeschehens,
- wenn Lernspiele nicht in umfassende Lehr- Lernzusammenhänge integriert sind.

Dies legt einen sehr zurückhaltenden Einsatz von Lernspielen im Unterricht insbesondere der Mittel- und Oberstufe nahe. Möglichkeiten bestehen dort, wo es lern- und kognitionspsychologisch gesehen um "mechanisches Ueben" geht (vgl. dazu DIEDERICH 1979). Zu fordern ist allerdings, dass der Einsatz von entsprechenden Spielabläufen vom **U e b u n g s z i e l** her bestimmt ist (und nicht von der mutmasslichen Attraktivität des Spielablaufes). Leider legen viele Sammlungen ein umgekehrtes Vorgehen nahe: Es wird nach Uebungsformen gesucht, die den Schülern Spass machen könnten, und gehofft, dass dabei auch für bestimmte Uebungsbereiche etwas "abfällt".

Uausgeschöpft ist bislang das Potential von "Strategie- und Denkspielen" für den Erwerb von Fähigkeiten im Bereich des Problemlösens und der Handlungsplanung. Mit AEBLI (1983, S.321)

ist insbesondere auf die grossen Transfermöglichkeiten solcher Fähigkeiten hinzuweisen. Nötig wären allerdings vermehrt Untersuchungen darüber, wie mit bestimmten Strategie- und Denkspielen bestimmte kognitive Strukturen aufgebaut werden können, um so die Voraussetzung für einen systematischen Einsatz im (Mathematik-) Unterricht zu schaffen.

Bedenkenswert ist auch der Hinweis von KATHGE, dass über Denkspiele in Form von Computerspielen ein wesentlicher Beitrag für die Vorbereitung auf das "Zeitalter der Mikroelektronik" geleistet werden könnte.

Besonders bedeutsam für einen Einsatz im Rahmen zielorientierter Prozesse des Lehrens und Lernens sind die Formen "Rollenspiel" und "Planspiel", weil sie Möglichkeiten der Verarbeitung ausserschulischer Wirklichkeit in einer entlasteten "also-b- Situation" bieten und sich gleichzeitig von ihrer Struktur her in unterrichtliche Zusammenhänge integrieren lassen. Die Möglichkeiten, die sich dabei bieten, werden aber in den vorliegenden Entwürfen und Vorschlägen oft überschätzt. Auch die referierten Untersuchungsergebnisse verweisen auf Grenzen. Insbesondere sind jene Bestrebungen überzogen, bei denen versucht wird, über Rollenspiele tiefverwurzelte Einstellungen und Verhaltensweisen zu ändern oder gar ausserschulische Wirklichkeiten zu beeinflussen.<sup>38</sup> Realistischer scheint demgegenüber eine Perspektive, die die Möglichkeiten eher im Bereich des "role-takings" weniger im Bereich des "role-makings" sieht:

- in der Verbesserung der Fähigkeit, sich in bestimmte Rollen zu versetzen
- im Bekanntwerden mit Entscheidungsabläufen.

Formen der Wirklichkeitsverarbeitung sollen in den Augen ihrer Protagonisten auch die "Interaktionsspiele" darstellen. Abgesehen davon, dass für die postulierten Wirkungen dieser Spiel-

abläufe m.W. keine empirischen Belege existieren, ist ihr Einsatz im Raum der Schule aus verschiedenen Gründen wenig sinnvoll:

- Dort wo es um therapeutische oder quasi-therapeutische Formen geht, dürfte in den meisten Fällen die Kompetenz der Lehrkraft nicht ausreichen.
- Dort wo hingegen "alltägliche" Probleme im Bereich des sozialen Verhaltens thematisiert werden, wäre es sinnvoller, diese anhand realer Vorkommnisse zu bearbeiten als in den oft künstlich wirkenden Arrangements der "Interaktionsspiele" (vgl. das Beispiel in der Einleitung der Arbeit).

Dieses prinzipiell negative Urteil über die Möglichkeiten des Einsatzes von "Interaktionsspielen" im Unterricht ist insofern zu relativieren, als sich unter den Begriff "Interaktionsspiele" auch Spielabläufe subsumieren lassen, die nicht für das Vermitteln bestimmter sozialer Verhaltensweisen funktionalisiert sind. Gedacht wird an Spiele in der Art von "Ich sitze im Grünen" von DAUBLEBSKI.<sup>39</sup> Typisch für solche Spiele ist eine grosse Dynamik (Es handelt sich um "echte" Spiele - auch im Sinne der phänomenologischen Spielbetrachtung). Obwohl sie keine ausweisbaren Lernergebnisse bewirken, lässt sich ein massvoller Einsatz im Unterricht insofern befürworten als solche Spielabläufe wenig Zeit benötigen und durch sie Bedingungen geschaffen werden können, die sich für die zielorientierten Prozesse des Lehrens und Lernens positiv auswirken, sei dies im Abbau von Spannungen (viele dieser Spielabläufe sind bewegungsintensiv), sei dies durch eine Steigerung der Konzentration oder durch eine Veränderung des Gruppenklimas durch freudiges Mitmachen an einem zweckfreien Geschehen.

Grundsätzlich abzulehnen ist der Einsatz "nicht-funktionalisierter" ("freier") Spielabläufe im Unterricht. Dies nicht deswegen, weil unterstellt wird, dass in solchen Spielabläufen nichts

gelernt wird. Auch ist zu anerkennen, dass auch für Schulkinder das "freie Spiel" eine adäquate Form der Realitätsverarbeitung darstellen kann. Abzulehnen ist der Einsatz solcher Spielabläufe im Unterricht vielmehr deswegen, weil sie nicht in **z i e l - o r i e n t i e r t e** Prozesse des Lehrens und Lernens integriert werden können.

## 5.2. Spielabläufe im Rahmen des "Schullebens"

Gemäss der im vorhergehenden Kapitel vertretenen Position lässt sich der Einsatz von Spielabläufen im Unterricht nur legitimieren, wenn diese für unterrichtliche Ziele funktionalisiert werden können (wobei diese Funktionalisierung bestimmten Bedingungen, insbesondere dem Postulat der prinzipiellen Transparenz, zu genügen hat). Dagegen lässt sich einwenden, dass diese im Vergleich zu den meisten aktuellen spielpädagogischen Ansätzen restriktive Einschätzung der Verwendungsmöglichkeiten von Spielabläufen in unterrichtlichen Zusammenhängen das Potential des Spielens nicht ausschöpfe. Dem ist in Uebereinstimmung mit den Ueberlegungen in Kap. 8. von Teil I insofern zuzustimmen, als dadurch die pädagogischen Möglichkeiten "zweckfreien" Spielens nicht berücksichtigt sind. Doch geschieht dies nicht deswegen, weil diese verkannt würden, sondern weil "freies" Spielen den spezifischen Bedingungen des pädagogischen Kontextes "Unterricht" nicht genügt. Damit ist aber das "nicht-funktionalisierte Spiel" keineswegs vollständig aus dem Raum der Schule ausgeschlossen. Denn das schulische Geschehen besteht nicht nur aus Unterricht (auch wenn dieser den Kernbereich der Institution Schule darstellt). Daneben bestehen Freiräume, in denen auch das "freie" Spiel Raum finden kann. Es tut dies seit jeher, doch wird gerade in neuerer Zeit immer wieder festgestellt, dass das "freie" Spiel in diesen Freiräumen defizitäre Anteile enthält (BACHMANN/BRUEGGER/VOELLMY 1981, HECKE 1981). Daraus motivieren sich Anstrengungen, über eine Förderung des Spiels der Schüler in den Freiräumen der Schule einen Beitrag zur Entwicklung des "Schullebens" zu leisten. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise: über das Einrichten von Spielotheken, über

das Veranstalten von Spielnachmittagen, Spielfesten und Spiel-lagern usw. (neben den genannten Autoren vgl. auch ARBEITSGRUPPE OBERKIRCHER LEHRMITTEL 1981). Gemeinsam ist das Anliegen, "gelungenes Spiel" im Sinne der Kriterien der phänomenologischen und anthropologischen Betrachtung zu ermöglichen. Solche Bemühungen sind vor allem auch deswegen zu begrüßen, weil damit einerseits Möglichkeiten geschaffen werden für die Verarbeitung der Belastungen, die schulisches Lehren und Lernen unweigerlich mit sich bringt. Andererseits werden auf diese Weise Inseln in einem pädagogischen Raum geschaffen, die sowohl Lehrern als auch Schülern deutlich machen, dass neben pädagogisch akzentuierten Umgangsformen auch noch andere - un-mittelbarere - existieren.

Nötig ist nicht eine Schule, in der "spielerisch" gelernt wird, sondern eine Schule in der sinnhaft (und mit Anstrengung) gelernt und gespielt wird.

## 6. Zusammenfassung

Die historisch angelegte Betrachtung von Kap. 2. macht deutlich, dass Spielabläufe nur selten bewusst ins schulische Geschehen einbezogen wurden. Eine Ausnahme stellt die "spielerische Methode" der Philanthropisten dar, die über spielerische Einkleidungen den Schülern den schulischen Lernprozess zu erleichtern suchten. Charakteristisch war dabei eine bedenkenlose Funktionalisierung der Spieltätigkeiten, die auch Ueberlistung als pädagogisches Mittel einschloss. Hinzu kam streckenweise eine Neigung zu Kindertümelei, die von einigen Zeitgenossen auch deutlich kritisiert wurde. Ohnehin auf schmaler gesellschaftlicher Basis beruhend, scheitert dieser Versuch, Unterricht und Spiel miteinander zu verbinden schliesslich. Eine Folgewirkung ist im spielpädagogischen Bereich nur für die Bewegungserziehung feststellbar (GUTS MUTHS).

Bedeutsamer für die Gegenwart ist die Spielpädagogik der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts, da hier Verbindungslinien bis in die Gegenwart existieren. Das grundsätzliche Verdienst der Reformpädagogik besteht darin, dass hier erstmals (zumindest im praktischen Bereich) die Bedeutung subjektiver Anteile der Schülerpersönlichkeit für schulische Lernprozesse ins Blickfeld geriet und damit das Spielen als wesentliche Beschäftigung des Kindes verstärkte Aufmerksamkeit erfuhr. Die pädagogischen Möglichkeiten des Spielens wurden von den Vertretern der Reformpädagogik unterschiedlich bewertet. Neben euphorischen Ueberhöhungen der Spieltätigkeiten der Kinder finden sich ebenso Einwände gegen eine Verdrängung von Arbeitsprozessen durch spielerische Formen. Eine eigentliche Breitenwirkung auf das öffentliche Schulwesen der verschiedenen spielpädagogischen Bemühungen kann nicht festgestellt werden. Andererseits haben verschiedene reformpädagogische Konzepte wesentlichen Einfluss auf die Spielpädagogik und -didaktik der Nachkriegszeit ausgeübt.

Auch in der Nachkriegszeit wurde, von Ausnahmen abgesehen, Spielabläufen im Bereich der Schule nur eine untergeordnete Bedeutung zugemessen. Dies zeigt sich auch in der spärlichen Literatur zum Thema, die kaum über den Stand der pädagogischen und didaktischen Reflexionen zum Thema in der Reformpädagogik hinausgelangte.

Für die Gegenwart stellt sich die Situation insofern anders dar, als hier eine Fülle von Spielvorschlägen, -spielsammlungen und -anleitungen vorliegen, ebenso einige theoretische Beiträge.

In Kap. 3. wurde die aktuelle Situation des Einbezugs von Spielabläufen in das schulische Geschehen untersucht. Dabei war es nur beschränkt möglich, Aussagen über die Häufigkeit von Spielabläufen in der Schulrealität zu machen, da kaum empirische Untersuchungsergebnisse vorliegen. Zwar kann unter der Lehrerschaft Interesse für die Thematik festgestellt werden.

Indizien dafür sind u.a. das grosse Angebot praxisorientierter Spielsammlungen und -anleitungen sowie die Beteiligung an Fortbildungsveranstaltungen. Andererseits zeigt eine Untersuchung von KRAPPMANN/HOPF, dass eine positive Einschätzung der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten von Spielabläufen nicht ohne weiteres zu einem verstärkten Einsatz von Spielabläufen in der Schule führt.

In qualitativer Hinsicht existiert eine grosse Vielfalt von Spielformen, für die unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Zum Teil wird Verschiedenes gleich und Gleiches unterschiedlich bezeichnet. Das liegt wohl wesentlich an der Sache selbst: Spielabläufe können hinsichtlich sehr unterschiedlicher Aspekte miteinander verglichen werden, die nicht unbedingt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen müssen (Art der vermuteten oder nachgewiesenen Wirkungen, Möglichkeiten der Beteiligten, den Spielablauf zu gestalten, Art der Tätigkeiten, Ausmass und Art der pädagogisch motivierten Einflussnahme auf den Spielablauf usw.).

Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, der Unterschiedlichkeit der Spielabläufe dadurch Rechnung zu tragen, dass aufgrund des Ausmasses und der Art der pädagogischen Einflussnahme auf die Spieltätigkeiten verschiedene Typen von Spielabläufen unterschieden wurden:

- Spielabläufe, die von den Kindern in eigener Regie innerhalb der Institution Schule durchgeführt werden
- Spielabläufe, die aus pädagogischen Gründen von Lehrpersonen zwar indirekt beeinflusst werden (materielle Vorgaben, Spielvorschläge, Anregungen usw.), die aber nicht für "spielfremde" Zwecke funktionalisiert werden.
- Spielabläufe, die für zielorientierte Prozesse des Lehrens und Lernens funktionalisiert werden.

Was die funktionalisierten Spielabläufe betrifft, wurden in Anlehnung an den Sprachgebrauch weitere Formen unterschieden, um der unterschiedlichen Ausgestaltung dieser Funktionalisierung Rechnung zu tragen (Lernspiele, Strategie- und Denkspiele, Rollenspiele, Planspiele). Dabei wurde versucht, begrifflich eine möglichst eindeutige Beziehung zu konkreten Spielphänomenen herzustellen. Anspruch auf eine stimmige Systematisierung kann aber wegen des Anschlusses an den Sprachgebrauch nicht erhoben werden.

In Kap. 4. wurde der aktuelle pädagogische und didaktische Forschungs- und Diskussionsstand dargestellt. Dabei wurde unterschieden zwischen Ausführungen, die auf eine grundsätzliche Klärung der Bedeutung von Spielabläufen im Bereich der Schule zielen, und Ausführungen, die bestimmte Formen von Spielabläufen thematisieren. Bei ersteren wurden soweit zugänglich alle neueren Bestimmungsversuche zu erfassen versucht. Bei den Ausführungen zu einzelnen Spielformen war dies wegen der unüberschaubaren Literatur nicht möglich, so dass hier nur die wesentlichsten Ansätze einbezogen werden konnten. Berücksichtigt wurden folgende Formen: Nicht-funktionalisierte Spielabläufe, Lernspiele, Strategie- und Denkspiele, Interaktionsspiele, Rollenspiele und Planspiele. Ebenso zur Sprache kamen fachbezogene Reflexionen der Bedeutung von Spielabläufen (Mathematik-Unterricht, Deutsch-Unterricht).

Ein auf dem Hintergrund der in Kap. 1. formulierten Leitfragen unternommener Versuch einer Bilanzierung des aktuellen Forschungs- und Diskussionsstandes erbrachte folgende Resultate:

- Der Stand der Theoriebildung ist, verglichen mit demjenigen in andern Problembereichen, niedrig, wobei dieses Theoriedefizit in einem auffallenden Gegensatz zur Fülle der vorliegenden Spielsammlungen und -vorschlägen steht.
- Ein wesentlicher Mangel der meisten vorliegenden Reflexionen und Bestimmungsversuche besteht darin, dass die zugrundeliegenden didaktischen und pädagogischen Prämissen nur rudimentär expliziert werden.

- Das zugrundeliegende Verständnis der Aufgaben von Schule und Unterricht lässt das Bestreben erkennen, die schulischen Aktivitäten auf die Bedürfnisse der Schüler auszurichten, wobei meist die subjektive Befindlichkeit der Schüler als Indikator besonders gewichtet wird. Vernachlässigt werden gesellschaftlich vorgegebene Anforderungen und institutionelle Aspekte.
- Zwischen verschiedenen pädagogischen Kontexten (Unterricht, schulische Freiräume) wird oft nicht differenziert.
- Die Frage der Legitimität der Funktionalisierung von Spielabläufen wird unterschiedlich beantwortet, wobei skeptische Bewertungen überwiegen.
- Mit dem Einsatz von Spielabläufen im Raum der Schule wird Unterschiedliches abgestrebt: Kompensation schulischer Belastungen, Abbau psychischer Spannung, Vermittlung von Lernerfahrungen im psychomotorischen, sozialen und kognitiven Bereich. Für die postulierten Lernwirkungen bestimmter Spielabläufe gibt es einige Belege, für die meisten Formen fehlen jedoch Wirkungsuntersuchungen. Negative Wirkungen von Spielabläufen werden mit Ausnahme der Problematik kompetitiver Verhaltensweisen kaum aufgegriffen.

Die Frage, inwieweit ein Einsatz von Spielabläufen in der Schule legitim und sinnvoll ist, wird damit von der aktuellen Spielpädagogik und -didaktik nicht bzw. nur unvollständig beantwortet. Deshalb wurde im abschliessenden Kap. 5. versucht, auf dem Hintergrund des eigenen Verständnis der Aufgaben von Schule und Unterricht einige weiterführende Gedanken über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielabläufen in der Schule zu entwickeln.

Ausgegangen wurde dabei davon, dass die Frage der Legitimität des Einsatzes von Spielabläufen für die Handlungsfelder "Unterricht" und "Schulleben" angesichts der unterschiedlichen Bedingungen getrennt zu beantworten ist.

- Für den Bereich des Unterrichts lässt sich der Einsatz von Spielabläufen dann rechtfertigen, wenn diese in zielorientierte Lehr-Lernzusammenhänge integriert sind. Ausgeschlossen ist somit der Einsatz nicht-funktionalisierter Spielabläufe ("freies Spiel"). Möglichkeiten bestehen hingegen im Bereich der funktionalisierten Spielabläufe. Diskutiert wurde die Problematik eines möglichen Einsatzes der Formen "Lernspiel", "Denk- und Strategiespiel", "Rollenspiel" und "Planspiel". Ein besonderes Potential wurde dabei bei jenen Formen ausgemacht, in denen die Wirklichkeit ausserhalb des Spielgeschehens in simulativer Weise bearbeitet wird (Rollen- und Planspiel). Zuwenig genutzt erschien auch das Potential der "Denk- und Strategiespiele", wohingegen die Einsatzmöglichkeiten der anderen Spielformen zurückhaltend bis negativ beurteilt wurden.
- Für den Bereich der schulischen Freiräume wurde das "nicht-funktionalisierte Spiel" als wesentliche Möglichkeit der Gestaltung des "Schullebens" betrachtet.

## Anmerkungen

---

- 1 Vereinzelt liegen auch Aussagen aus früheren Epochen zur Bedeutung von Spielabläufen im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse vor. So führt GROND eine Empfehlung Quintillians an (35 - 95 n. Chr.), den Kindern elfenbeinerne Buchstaben zum Spielen zu geben, "um der Kindheit zum Lernen Lust zu machen" (1975, S. 18). DIRX erwähnt (ohne genauere Quellenangabe) eine Aussage von Erasmus von Rotterdam, in der dieser darauf hinweist, dass bei den Griechen dem Wort Schule die Bedeutung "Musse" zukam und die Bezeichnung der Römer "ludus" (Spiel) war, während es für die Gegenwart nichts gebe "was mit Erholung und Spiel weniger zu tun hätte als die Schule" (DIRX 1981, S. 228). Auch COMENIUS machte sich Gedanken über die Bedeutung spielerischer Elemente in einer Schule als "liebliche Stätte": "Man muss nämlich dafür sorgen, dass alles dem kindlichen Geiste angepasst ist, der seiner Natur nach mehr zum Fröhlichsein, Scherzhaften, Spielerischen hinneigt und vor Ernst und Strenge zurückschreckt. Damit nun das Ernste, das später ernstlich nützen solle, gelernt und zwar leicht gelernt werden kann, muss man überall das Nützliche mit dem Angenehmen verbinden, wodurch der Geist ständig gleichsam angezogen wird und sich führen lässt, wohin man will" (1960, S. 196f.). Befürwortet wurde von Comenius insbesondere das Schultheater. Dieses gewann eine grössere Bedeutung in den höheren Schule der Reformationszeit, wo es beiden Konfessionen als Form der religiösen Volksbildung, der Uebung in Rhetorik, der Selbstdarstellung gegen aussen und gelegentlich der Aufbesserung der Schulkasse diente. Spiele das Schulspiel zunächst neben Passions- und Fastnachtsspielen eine eher randständige Rolle, beeinflusst es schliesslich eine Zeitlang entscheidend die Entwicklung des Theaters und der dramatischen Literatur in Europa.
- 2 Selbst innerhalb der im 19. Jahrhundert langsam aufkommenden Leibesübungen wurde den Spiel kein eigenwertiger Raum zugestanden (HILMER 1969, S. 77). Allenfalls kleinen Neck- und Scherzspielen wie "Katz und Maus", "Wanderball" schenkte man eine gewisse Beachtung. Die Ursache dieser Entwicklung sieht HILMER in den zunehmenden restaurativen Tendenzen mit einer entsprechenden Betonung einer Erziehung zu Zucht, Ordnung und unbedingtem Gehorsam. So schrieb etwa der in Basel tätige A. Spiess in seinem 1847 erschienenen Turnbuch für Schulen: "Der Schüler (muss) erst lernen, was gehorchen heisst, ehe er zum freieren Spiel geführt wird. Wer das Turnen der jüngeren Alter auf das Spielen begrenzen will, der wird damit den Kindern ihre Lust und ihren Ernst beim Spiel bald nehmen, denn blosses Spielen, das nicht mit strenger Arbeit wechselt, entartet zum Tändeln" (zit. nach HILMER 1969, S. 78).

- 3 Zum reformpädagogischen Spielverständnis vgl. auch HOF-MANN 1930.
- 4 Das "Laienspiel" diente in der reformpädagogischen Bewegung neben anderen Formen (Volkslied, Volkstanz) der Gemeinschaftsbildung: "Es war Spiel aus der Gemeinschaft, in der Gemeinschaft, für die Gemeinschaft" wie MIRBT, einer seiner führenden Vertreter, schrieb (1960), S. 72). In Abhebung vom Berufstheater ging es weniger um die Entwicklung theatralischer Leistungen, als um die innere Teilnahme an den Botschaften der Stücke. Viele Vertreter der Laienspielbewegung waren Lehrer, die die Grundzüge der Spielauffassung in der Schule trugen. In der Nachkriegszeit stand dann vor allem das "Schulspiel" in unterschiedlichen Varianten im Vordergrund, (AMTMANN 1968, HAVEN 1970), während die eigentliche Laienspielbewegung in der ursprünglichen Form nicht überlebte (MIELKE 1983a).

Zur Situation des Schultheaters in der Schweiz vgl. ELIAS 1978; SCHNEIDER/SCHORNO 1979; SCHORNO/WASSERMANN 1978, SCHULTHEATER 1 - 3 (1976, 1978, 1979).

- 5 Zur Problematik der Klassifikation verschiedener Spielformen vgl. auch KLUGE 1981, S. 33ff.
- 6 Die Referenz des Adjektives "frei" ist bei der Bezeichnung "freies Spiel" nicht ganz klar. SCHIFFLER bezeichnet zum Beispiel auch vom Lehrer geleitete "Kreisspiele" als "freie Spiele" (1982, S. 21ff.), wohl weil sie ausserhalb inhaltlicher Unterrichtszusammenhänge eingesetzt werden. Hier werden nur diejenigen Spiele als "frei" bezeichnet, die auch in ihrem Ablauf von den Spielenden frei gestaltet werden können.
- 7 "Wer möchte ein Museum aufbauen?" fragt die Lehrerin am Anfang der Stunde. Einige Kinder melden sich, zunächst zögernd, dann, sich langsam für den Gedanken erwärmend, lebhafter. Die Lehrerin hilft weiter durch die Frage, was den in diesem Museum zu finden sei. Einige Kinder erzählen, was sie wissen, machen Vorschläge, was interessant sein könnte. Die Lehrerin greift nun ein, indem sie hier und da nachfragt. Sie belehrt nicht und korrigiert auch missverständliche Äusserungen nicht. Die Phantasie der Kinder hat freien Lauf. Und sehr schnell ist es dann soweit: Die Kinder wollen nicht mehr über das Museum reden, sie wollen es aufbauen. Noch einmal wird gefragt, wer denn alles mitmachen möchte. Inzwischen ist die Gruppe grösser geworden, aber es sieht zunächst beinahe so aus, als ob eine Buben- und eine Mädchengruppe entstehen soll, die jede ein eigenes Museum aufbauen. Plötzlich, ohne viel Umstände, bildet sich eine gemeinsame Gruppe. In der Mädchengruppe gibt es zwei Anführerinnen, sie wirken reifer und sind sprachlich gewandt. Sie machen viele Vorschläge, die anscheinend

auch für die Bubengruppe so interessant sind, dass die Integration möglich ist. Nun zeigt sich aber, dass einige Kinder sich durch die Begeisterung der anderen nicht haben anstecken lassen. Sie wollen nicht mitspielen – sei es, weil ihnen das Spiel zu fremd ist und sie das Risiko nicht eingehen wollen, das ein neues Spiel für Kinder ja immer bedeutet, sei es, dass sie einfach auf etwas anderes grössere Lust haben.

Die Lehrerin überlässt es der Museumsgruppe, ihre Vorberreitungen selbst zu organisieren. Sie kennt ihre Klasse bereits aus vielen Spielstunden und weiss, dass sie dies inzwischen tun kann. Mit den anderen spielt sie: "Ich sitze im Grünen und liebe ..." und danach: "Wer ist der Boss?" und hat, betrachtet man den Spass, den diese Teilgruppe hat, offensichtlich das Richtige getroffen.

Was kann dabei herauskommen, wenn man Kinder in einer neugebauten, riesengrossen, eher sterilen Schule ohne Hilfen und Anleitungen, ohne klare Intentionen etwa im Bereich des Geschichts-, Sprach- oder Kunstunterrichts sich selbst überlässt? Beim Museumsspiel gibt es Ueberraschungen: Ein grosser gelber Abfalleimer aus Blech wird die "Erste griechische Säule", ein Knäuel von Papierschlangen wird zur "Perücke, die Königin Elisabeth bei der Hochzeit von Prinzess Ann getragen hat". Einige Pappbecher und eine Papierserviette sind ein "Teegeschirr aus der Renaissance."

Aber nicht nur Gegenstände werden ausgestellt, Gruppenmitglieder selbst werden zu Ausstellungsgegenständen: Ein langhaariges Mädchen malerisch auf zwei Stühlen liegend ist Cleopatra, ein kleiner blonder Bub mit Lederjacke steht mit aufgehobener Hand: Er ist Hitler. Napoleon kommt auch vor und zwei Damen, die Tee trinken.

Während dies aufgebaut wird, sind alle vollauf beschäftigt. Zwei Kinder schreiben eine Unmenge von Eintrittskarten, immer dasselbe muss darauf stehen: "Eintrittskarten ins Altersmuseum, Preis 50 Pfennig". Für alle ausgestellten Gegenstände und Personen werden Zettel geschrieben auf denen steht, was hier zu sehen ist. Die oben genannten Anführerinnen dominieren stark; aber es sieht nicht so aus, als ob die anderen in ihren Aktivitäten dadurch behindert würden. Im Gegenteil, keine Idee scheint zu kühn, um sie nicht umzusetzen, und dabei helfen diese beiden. Ihre Dominanz äussert sich im Helfen und in der Ausgestaltung der Ideen von Gruppenmitgliedern. Alles wird begleitet von einem Strom phantasievoller Kommentare und Interpretationen durch einige Mitspieler.

Nachdem das Museum fertig eingerichtet und aufgebaut ist, wird die andere Gruppe, die mit der Lehrerin gespielt hatte, ein-

geladen zur Besichtigung. Die Einladung wird breitwillig, ja vergnügt angenommen. Geduldig steht das Publikum an der Kasse an. Die zwei schon genannten Mädchen führen jeweils eine Gruppe durch das Museum. Dabei entwickelt sich ein lebhaftes Rollenspiel. Die Museumsführer sprechen mit gekünstelten Stimmen in komplizierter Sprache und regen damit die Museumsbesucher an, auf sie zu reagieren. Es werden Fragen gestellt. Dispute entstehen, jeder spielt im Rahmen seine Rolle. Auch die Lehrerin beteiligt sich - aber sehr vorsichtig und zurückhaltend - als Museumsbesucher.

Es läutet. Beim Aufräumen wird noch heftig weitergesprochen, was noch alles in dem Museum hätte aufgestellt werden können, was beim nächsten Mal bedacht werden müsse, was von den in der Schule vorhandenen Gegenständen noch alles verwendet werden könnte (1979, S. 366).

- 8 Besondere Aktualität genießen zur Zeit die "new games". Es handelt sich um Spiele, die ursprünglich aus der kalifornischen Gegenkultur stammen, mittlerweile aber auch von den grossen Sportverbänden gefördert werden. Besonders betont wird in den meist sehr bewegungsbetonten Spielen der Gemeinschaftsaspekt (vgl. FLUEGELMANN/TEMBECK 1980 und FLUEGELMANN 1982). Es handelt sich dabei zum Teil um Neuschöpfungen, zum Teil um Abwandlungen bestehender Spielformen.
- 9 RETTER rechnet zu den didaktischen Spielmitteln jene "Spiele" (vom Autor in Anführungszeichen gesetzt) und "Beschäftigungsmaterialien", die die Erreichung eng umgrenzten Lernziele verfolgen und direkt oder indirekt die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zum Ziel haben: Steck-, Lotto-, Domino-, Puzzle-, Memory-, Quizspiele, Kartenspiele usw. Allerdings ist das Attribut 'didaktisch' hier begriffslogisch nicht exakt verwendet: Es bezeichnet im Grunde nicht eine bestimmte Eigenschaft von Spielmitteln, sondern bezieht sich auf pädagogische Situationen, "in denen ein bestimmtes Spielmittel deshalb didaktisch relevant wird, weil sein Einsatz Lernprozesse fördert" (1979, S. 219).
- 10 Als Beispiel sei die folgende Version des Memory-Spiels erwähnt: "Je Gruppe 10 - 20 Kartenpaare ... Alle Karten werden mit der Bildseite nach unten auf dem Tisch ausgelegt. Reihum deckt jeder Spieler zwei Karten auf. Hat er ein Paar, darf er es nehmen, verdeckt vor sich hinlegen und zwei neue Karten aufdecken. Gehören die nicht zusammen, müssen sie wieder verdeckt werden, und der nächste Spieler macht weiter. Wer zum Schluss die meisten Paare hat, hat gewonnen." (REGELEIN 1982, S. 27). Weitere Beispiele u.a. in REGELEIN 1979, ARNDT 1980, HOLSTEIN O.J., PALLASCH/ZOPF 1980 und 1981, SCHROEDER/HUTH 1980.

- 11 Eine noch stärker differenzierende Unterteilung nimmt KLUGE vor, der "nach den jeweiligen Lernzielbereichen und den didaktisch wirksamen Spielelementen drei Formaltypen unterscheidet (1977, S. 38ff.):
- Lernspiele, bei denen regelhafte Ordnungskriterien über das Einhalten entsprechender Spielregeln geübt werden;
  - Lernspiele, bei denen Begriffe, Zeichen und Akten über den intensiven Umgang mit geeignetem Spielmaterial erworben werden;
  - Lernspiele, bei denen sowohl die Spielregeln als auch die Spielinhalte Träger didaktischer Absichten sind.
- 12 FRITZ erwähnt Strategiespiele als eine von sieben Grundformen von "Brettspielen" (1981b). Weiter erwähnt werden: Würfelspiele; Wettläufe; Wirtschaftsspiele; Geschicklichkeits-, Gedächtnis- und Kombinationsspiele; Sammel-, Lebe- und Buchstabenspiele.
- 13 Ein Beispiel stellt "Nim" dar:

"Benötigt werden 12 gleichartige Spielmarken. Die Spielmarken werden in folgender Weise in drei Reihen gelegt:

```

  o o o
  o o o o
  o o o o o

```

Ziel des Spielers ist es, so zu ziehen, dass der Spielgegner die letzte Spielmarke nehmen muss. Dabei gelten folgende Regeln:

1. Die beiden Spieler sind abwechselnd 'dran'.
  2. Bei jedem Zug darf jeder Spieler beliebig viele Spielmarken wegnehmen, allerdings nur aus einer Reihe.
  3. Bei jedem Zug muss mindestens eine Marke weggenommen werden" (HIELSCHER 1981, S. 73).
- 14 Zum Beispiel "Turm von Hanoi":
- "Als Material wird benötigt ein Bogen mit drei Punkten A, B und C und vier Spielmarken verschiedener Grösse. Die Spielmarken werden der Grösse nach über Punkt A zu einem Turm aufeinander gelegt, wobei die grösste Marke unten liegt. Ziel des Spiels ist es, denselben Turm über Punkt B zu bauen. Dabei gelten folgende Regeln:
1. Man darf bei einem Zug nur eine Spielmarke versetzen.
  2. Man darf niemals eine Marke auf eine andere Marke legen, die kleiner ist als diese.
  3. Marken dürfen nur über Punkt A, B oder C abgelegt werden ..." (HIELSCHER 1981, S. 69f.).

Weitere Beispiele von Strategiespielen finden sich in GNIRK/HOMANN/LUBESEDER 1970, LOYD/GARDNER 1979 und 1980, SCHNAUDER 1980. Eine Zusammenstellung der wichtigsten Literatur bietet HOMANN (1980b, S. 387). Beiträge zu dieser Spielform erscheinen regelmässig in der Zeitschrift "Die Grundschule".

- 15 Beispiele ind DELFT/BOTERMANS 1981 und LOYD/GARDNER 1979 und 1980.

- 16 Vgl. zum Beispiel das "Drachenspiel" des Herder Verlages.

"Im kooperativen Drachenspiel besteht die Aufgabe der Spieler darin, einen Drachen zu besiegen. Dies gelingt, wenn alle Spieler ihre aus kleinen Steckwürfeln ("Minikub) zusammengesetzten Steckfiguren, die nach Spielvorlagen aufgebaut werden, vollenden können, bevor der Drache ausgewachsen ist. Die einzelnen Bauelemente erwürfelt man sich mit Hilfe eines Farbwürfels. Man kann sie für die eigene Steckfigur verwenden oder verschenken. Wird "Schwarz" gewürfelt, so muss ein schwarzer Steckwürfel auf die Drachenvorlage gelegt werden. Ist der Drache fertiggestellt, frisst er alle anderen Steckfiguren auf. Das Spiel ist dann für die Gruppe verloren. Das Spiel ist für die Gruppe gewonnen, wenn die Steckfiguren der Spieler fertig sind, bevor der Drache seine ganze Länge erreicht hat. Sobald ein Spieler seine Steckfigur vollenden konnte, darf der Drache wieder um einen Steckwürfel verkürzt werden. Der Spieler würfelt nun weiter mit, um seinen Spielpartnern zu helfen. Er kann das risikolos tun, denn wenn er jetzt "schwarz" würfelt, braucht er keinen schwarzen Steckwürfel mehr auf die Drachenvorlage zu legen." (KLIPPSTEIN/KLIPPSTEIN 1978, S. 82).

- 17 Ein typisches Beispiel ist "Haus-Baum-Hund": "Je zwei Kinder sitzen nebeneinander an einem Tisch und haben ein Blatt und einen Stift zur Verfügung. Der Lehrer fordert sie auf, den Stift gemeinsam in eine der Hände zu nehmen und gemeinsam - möglichst ohne zu sprechen - ein Haus, einen Baum und einen Hund zu zeichnen. Ältere Kinder kann man auffordern, das Bild gemeinsam, auch ohne miteinander zu sprechen, mit einem selbstgewählten Künstlernamen zu unterschreiben. Bei diesem Spiel ist es besonders wichtig, dass der Lehrer die Kinder ermuntert, sich gleich nach dem Zeichnen gegenseitig ihre Gefühle und Schwierigkeiten während des Malens mitzuteilen und dass er erst danach ein Gespräch über die erlebten und schon einmal ausgesprochenen Erfahrungen in der Klasse führt. Ein Ergebnis dieser Aussprache könnte sein, dass die Kinder darauf hinweisen, kooperativ durchgeführte Arbeiten gelängen dann am ehesten, wenn einer der Partner die Führung übernimmt, aber sie machten nur dann beiden Partnern Spass, wenn auch beide einmal die Führung übernehmen dürften" (HIELSCHER 1981, S. 46).

Spiele dieses Typs finden sich in HUBERICH/HUBERICH 1979, HOEPER 1980, GUDJONS 1978, FRITZ 1977. Die Gestaltung dieser Sammlungen ist unterschiedlich. Manchmal sind die beabsichtigten Ziele und methodischen Hinweise knapp gehalten. (So zum Beispiel bei HOEPER 1980), manchmal ausführlich (zum Beispiel bei GUDJONS 1978).

Entsprechend den vermuteten Lernerfahrungen werden in den verschiedenen Sammlungen Gruppierungen vorgenommen. HOEPER u.a. unterscheiden als inhaltliche Bereiche (1980):

1. Vorstellungen und Kennenlernen
  - a) Namen - Kontaktaufnahme - Gespräche
  - b) Versuch einer Charakterisierung der Gruppenmitglieder durch die Gruppe im Spiel
2. Kommunikation und Gruppenbildung
  - a) Bewegungsspiele
  - b) Körperlicher Ausdruck
  - c) Kooperation
  - d) Kooperation und Entscheidung
  - e) Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung
  - f) Soziometrische Spiele
  - g) Spezifisches Rollenverhalten der Geschlechter
3. Beobachtung und Wahrnehmung
  - a) Subjektivität der Wahrnehmung
  - b) Visuelle Wahrnehmung und Beschreibung der Gruppenmitglieder
  - c) Erkennen durch Fühlen und Hören
  - d) Wahrnehmung von Schwierigkeiten bei der Wiedergabe
4. Identifikation und Einfühlung
  - a) Einübung in Identifikation
  - b) Einfühlung in Rollen
  - c) Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung in der Gruppe
5. Aggression und Durchsetzung
  - a) Durchsetzung von Interessen
  - b) Durchsetzung mit körperlichen Mitteln
  - c) Einzelinteresse contra Gruppeninteresse.

- 18 Nicht berücksichtigt sind hier Spielabläufe mit spezifisch theatralischer Ausrichtung. Zuweilen wird als Oberbegriff für alle "szenischen Spiele" (KOCHAN 1976) der Begriff "Darstellendes Spiel" verwendet, so etwa bei COBURN-STAEGE, die drei Unterformen unterscheidet:

- das Darstellende Spiel als Kunstform (Schulspiel, Kindertheater, Stegreifspiel)
- das Darstellende Spiel als Handlungsform (spontanes Rollenspiel, Stegreifspiel, Psychodrama, Soziodrama)
- das Darstellende Spiel als Simulationsform (Rollenspiel, Planspiel, Computer-Simulation).

FRITZ hat versucht, die grosse Zahl der didaktischen Ansätze und methodischen Anleitungen im Bereich des "Darstellenden Spiels" in einer "Landkarte der Theaterpädagogik" zu erfassen (1980). Dies geschieht anhand der bipolaren Parameter "Künstlerische Qualität" (mit dem Gegenpol "Soziale Realität der Schüler") und "Interaktionsfähigkeiten" (mit den beiden Polen "Reflexionsfähigkeiten" und "Interpretationsfähigkeiten"). Auf diese Weise werden acht Gruppen unterschieden, wobei von einem weiten Verständnis des Begriffes "Darstellendes Spiel" ausgegangen wird (Das heisst, es werden auch Formen erfasst, die hier als eigenständige behandelt werden).

- Gruppe 1, mit besonderer Ausprägung der beiden Merkmale "Künstlerische Qualität" und "Reflexionsfähigkeit", umfasst Didaktiken des Erwachsenentheaters (z.B. BEIMDICK 1975).
- Gruppe 2 erfasst die Ansätze eines Theaters von Jugendlichen mit "künstlerischem Anspruch" (z.B. DORPUS 1970).
- In deutlichem Gegensatz zu den die künstlerische Qualität der Aufführung betonenden Ansätzen der Theaterpädagogik stehen die Konzeptionen von Gruppe 3, bei denen das Spielen und Herstellen spielbezogener ästhetischer Formen im Vordergrund steht (z.B. HAVEN 1970, SEIDEL/MEYER 1975 und 1976).
- Gruppe 4 umfasst jene Ansätze, die sich um das Ausbilden von generellen Interaktionsfähigkeiten bemühen (z.B. NICKEL 1974, LOWNDES 1979, WARNS 1976).
- Gruppe 5 erfasst die "traditionellen" Ansätze des Rollenspiels.
- Als weitere Gruppe (6) werden didaktische Konzeptionen erwähnt, die Spielen, Ausbilden von Interaktionsfähigkeiten und soziale Realität der Schüler miteinander verbinden wollen (z.B. KRAUSE 1975).
- Noch ausgeprägter ist das Bemühen, die soziale Realität der Schüler aufzugreifen, in einigen neueren Rollenspiel-Konzeptionen (Gruppe 7).

- In Gruppe 8 schliesslich werden Beispiele des professionellen Aufführungstheaters für Kinder und Jugendliche angeführt, die auf die soziale Wirklichkeit der Zuschauer bezogen sind.

19 Als Beispiel eine Rollenspiel-Anleitung von SHAFTEL/SHAFTEL:

"Ausgegangen wird von einem (fiktiven) Problem: "Soll man auch dann ehrlich sein, wenn man durch eine Lüge Strafe vermeiden kann?" Nach der Hinführung über Bezüge zur Alltagswelt der Kinder wird eine Geschichte erzählt:

"Peter's Mutter ist einkaufen gegangen. Er ist allein in der Wohnung. Peter hat Durst, geht zum Schrank und holt sich eine Tasse. Peter stolpert, die Tasse fällt auf den Boden und zerbricht. Erschrocken schaut Peter auf die zerbrochene Tasse. Gleich kommt die Mutter zurück. Er hat Angst, dass die Mutter ihn bestrafen wird. Was soll er tun?"

Anschliessend werden verschiedene alternative Handlungsweisen gespielt und diskutiert:

1. Scherben wegräumen - Mutter Missgeschick erzählen, evtl. Strafe in Kauf nehmen.
2. Scherben verstecken - schweigen. Keine Strafe, aber dafür schlechtes Gewissen.
3. Scherben verstecken - dabei schneiden - zugeben müssen.
4. Alles liegen lassen - weinen.
5. Alles liegen lassen - sich nichts daraus machen.
6. Zugeben - wieder gut machen (Taschengeld - Hilfe im Haushalt." (1973, S. 1307.

Weitere Beispiele finden sich in der unten angeführten didaktischen Literatur zum Rollenspiel.

- 20 Ein Beispiel für ein umfassendes Planspiel stellt "Gemeinde Alpina" dar, das vom WWF für Schüler ab 14 J. entwickelt wurde. Das Spiel konfrontiert die Teilnehmer mit der Entwicklungsproblematik der Bergbevölkerung. Dies geschieht dadurch, dass die Teilnehmer verschiedene Bewohner eines Bergbauernorfes spielen (deren Interessen durch Rollenbeschreibungen in unterschiedlicher Ausprägung vorgegeben sind). In einer Gemeindeversammlung ist dann zu entscheiden, ob ein touristisches Projekt (Bau einer Seilbahn) gebaut werden soll oder nicht. Ueber weitere Materialien kann ein Bezug zur "tatsächlichen" Realität in schweizerischen Bergbauernorfen hergestellt werden.

Weitere Beispiele finden sich in FREUDENREICH 1979, S. 64 - 121.

Einen Versuch, die Vielfalt der Planspiele zu ordnen, haben DULICH/GOLD über ein ausführliches Kategoriensystem unter-  
nommen, das sowohl schulische Planspiele als auch kommerziel-  
le Spiele für den ausserschulischen Bereich einbezieht (1977).

- 21 Erwähnt wird auch ein vom Verfasser geleitetes Forschungs-  
projekt über Spielmittel im Erstunterricht der Grundschule,  
bei dem untersucht wird, inwieweit sich innerhalb der vier  
Grundschuljahre der Schwerpunkt bei Eigenaktivitäten von  
Spielsituationen hin zu Arbeitssituationen verlagert (REITTER  
1983, S. 385).
  
- 22 Die Kindergartenpädagogik setzt das Spiel ins Zentrum des Er-  
ziehungs- und Bildungsgeschehens (SCHWEIZERISCHER KINDERGAR-  
TENVEREIN o.J., 6). Dies kommt in der organisatorischen Ver-  
ankerung des "Freispiels" zum Ausdruck. Daneben enthält auch  
die "Lektion" spielerische Aspekte. Die Spielpraxis im Kin-  
dergarten ist von verschiedenen spielpädagogischen Strömungen  
beeinflusst. In der Schweiz ist vor allem der Einfluss der  
FROEBELschen Konzeption bedeutsam (NUFER 1978). Daneben hat  
sich auch der Streit um die Vorschulerziehung in den sechzi-  
ger Jahren niedergeschlagen, so dass in verschiedenen Kinder-  
gärten das "Freispiel" zum Teil sehr unterschiedlich ausge-  
staltet wird (ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH 1979).  
(Zur Didaktik des Freispiels im Kindergarten vgl. ALMY 1978 ,  
HEBENSTREIT 1979, MERKER 1980).
  
- 23 Die CIEL-Gruppe vertritt eine "mehrperspektivische" Didaktik,  
die von der erkenntnistheoretischen Prämisse ausgeht, dass  
unsere Erkenntnis der Wirklichkeit immer aspekthaft und kon-  
struiert ist und von Lebens- und Erkenntnisinteressenten her  
bestimmt ist. Ignorierung dieses Sachverhalts habe Ontologi-  
sierung, Dogmatisierung und Verkürzung zur Folge. In diesem  
Sinne kritisieren DUNCKER/HOBERGER an Unterrichtsmä-  
terialien aus dem heimatkundlichen Bereich, dass sie "ihren  
thematisierten Gegenstandsbereich ausschliesslich in sinn-  
lich anschaulicherweise entfalten und aufgrund so gewonnener  
phänomenologischer Beschreibung der Täuschung erliegen, die  
direkt wahrnehmbaren Eigenschaften der Dinge seien diejenigen,  
die das Wesen der Dinge ausmachen. Dieser "vulgäre" Begriff  
der Anschauung als blosses "Vor-die-Sinne-Stellen" reduziert  
unter der Perspektive primärer, naiver Wahrnehmung die Dinge  
auf ihre oberflächlichen Eigenschaften und erklärt sich zu de-  
ren wesentlichen Momenten. Die willkürlich subjektive Be-  
trachtungsweise und die Marginalität von Aussagen werden  
nicht als solche identifiziert (1980, 61f.). Stattdessen  
hätte der Unterricht aus der Sicht der mehrperspektivischen Di-  
daktik die Aufgabe, dem Schüler zu helfen, die Wirklichkeit  
von verschiedenen Sichtweisen her zu erschliessen und ihm so  
die Möglichkeit einer eigenen Standortbestimmung zu bieten.  
Versucht wird dies über verschiedene Rekonstruktionen des  
Handlungsfeldes des Schülers: die scientische Rekonstruktion,  
die politisch-öffentliche Rekonstruktion und die szenische  
Rekonstruktion.

- 24 "In einem äusserlichen Sinne werden Spiele häufig genug im Unterricht gebraucht: Man geht davon aus, dass Kinder gern spielen und meint, wenn man mathematische Probleme in Spielform auslegt, übertrüge sich der Spass am Spiel auf die Mathematik. Hier wird nicht eigentlich gespielt, sondern es werden lediglich Spiele angedeutet oder zitiert" (CIEL 1975b, S. 149).
- 25 Da die Bedingungen für Spielabläufe in der Regie der Schüler oftmals defizitär sind (vgl. auch Kap. 3.1.) werden auch im Bereich der Schule Bemühungen unternommen, diese Bedingungen zu verbessern. So gehen z.B. BACHMANN/BRUEGGER/VOELLMY (1981) davon aus, dass eine zwangsläufig leistungsorientierte Schule Belastungen mit sich bringt, im Hinblick auf eine gesunde seelisch-geistige Entwicklung aber ein notwendiger Freiraum vonnöten ist, der produktive Verarbeitungsmöglichkeiten bietet. Solche Verarbeitungsmöglichkeiten biete das "freie Spiel", für das aber wegen des beschränkten Spielrepertoires der Kinder Animation nötig sei (S. 19). Als Möglichkeiten werden u.a. genannt: Sing-, Kreis- und Sprechspiele, Bewegungs- und Ballspiele, das Herstellen von Spielgeräten im Unterricht und die Ausleihe von Spielen (vgl. auch HECKE 1981, KRAFT 1977 u. 1980, TOGGWEILER 1978).
- 26 Bei nicht-funktionalisierten Spielabläufen hat der Spielleiter nach SCHIFFLER folgende Angaben:
- er macht Spielvorschläge oder verweist auf geeignete Spielmaterialien,
  - er hilft den Schülern, wenn es Schwierigkeiten bei der Auswahl eines Spiels gibt,
  - er hilft bei der Organisation des Raums und der Materialien
  - er trägt Sorge, dass sich alle am Spiel beteiligen können (Bereitschaft, Verständnis der Regeln),
  - er sorgt für einen eindeutigen, klaren Spielbeginn,
  - er beobachtet, ob alle Spieler zu ihrem Recht kommen oder ob einzelne übergangen werden
  - er versucht Aussenseiter zu integrieren
  - er bemüht sich, Kindern, die nicht mitspielen wollen, eine sinnvolle Alternative anzubieten,
  - er ist Entscheidungsinstanz und sorgt für gerechte bzw. akzeptable Wertungen,
  - er sorgt für einen klaren Spielabschluss (1982, S.28).
- 27 Erwähnt werden BOEDIKER 1972 und NICKEL 1969.
- 28 Ähnlich versteht AEBLI unter einem Problem einen "Handlungs- oder Operationsplan oder eine vorläufige Wahrnehmung oder Deutung einer Gegenheit, die bezüglich der Handlungs-, Operations- oder Verstehensabsicht des Problemlösers eine unbefriedigende Struktur hat, wobei dieser auf der einen Seite seinen Plan bzw. seine vorläufige Deutung und auf der andern Seite das Ziel bewusst realisiert (1981, S. 17). Unterschieden werden dabei drei Gruppen von Problemen:

- Probleme mit Lücken (Interpolationsprobleme, Gestaltungsprobleme)
  - Probleme mit Widerspruch
  - Probleme mit unnötiger Komplikation
29. SEEL hält eine Realisierung von Unterricht mit dem Ziel der Förderung von Problemlöseverhalten insofern für nicht einfach, als bestehende Curricula im allgemeinen das "Inhaltslernen" betonen (1981, S. 112) und das "Prozesslernen" vernachlässigen.
  30. "Man könnte getrost einige Mathematikstunden der durchschnittlichen westlichen Schule gegen eine Einführung ins Schachspiel austauschen. Der Ertrag für die Denkschulung und - darüber hinaus - für die Schulung der Handlungsplanung und ihre bewegliche Verwirklichung wäre sicher vergleichbar" (AEBLI 1983, S. 321).
  31. KLIPPSTEIN/KLIPPSTEIN lehnen Wettbewerb nicht generell ab. Die Konzentration auf kooperative Aspekte wird begründet, indem auf das Vorherrschen von Spiel- und Lernsituationen mit Wettbewerbscharakter verwiesen wird (1978, S. 10).
  32. Ausführlicher werden Probleme des Einsatzes von Interaktionsspiele in VOPEL 1978 behandelt.
  33. GUDJONS wendet sich gegen konzeptionslos eingesetzte "gruppendynamische Spielchen": "Fehlt das Vertrauen in einer Gruppe, so wird eine 'Vertrauensübung' durchgeführt, gibt es Beziehungsprobleme, so soll die Offenlegung eines Soziogramms helfen, und gegen jede Art von Unlust hofft man auf Ruth Cohns TZI-Regel 'Störungen haben Vorrang'. Und wer dann noch zur rechten Zeit ein nonverbales Berührungsspiel parat hat, mag sich in der Hochform jeder Kommunikation wähen und sich insgeheim als gruppendynamischer Guru fühlen" (1982, 467).
  34. Weitere Ergebnisse experimenteller Untersuchungen finden sich in HARTUNG 1977, S. 44f. und GAGE/BERLINER 1977, I, S. 62ff.
  35. Es gibt auch eine mathematische Spieltheorie, die sich mit Entscheidungsproblemen beschäftigt (vgl. z.B. NEUMANN/MORGENSTERN 1973). Dabei werden Handlungsanlässe und Ziele (Bewertungen, Präferenzen) von individuellen und kollektiven Subjekten quantifiziert, um unter vorgegebenen möglichen Strategien entscheiden zu können. Umgekehrt lässt sich von den tatsächlichen Entscheidungen unter bestimmten Bedingungen auf die Präferenzen zurückschliessen (HENNINGSEN 1983). Die verschiedenen Analyseverfahren der Spieltheorie lassen sich auch für spielpädagogische Probleme fruchtbar machen: Strategische Spiele und Gesellschaftsspiele können auf Gewinn- und Verlustchancen und optimale Strategien hin analysiert werden; Mathematische Probleme können als Ausgangspunkt für die Konstruktion von Spielen dienen.

- 36 Verschiedentlich wurde versucht, die Wirkungen bestimmter Unterrichtsmethoden empirisch zu erfassen, wobei es meist darum geht, die Ueberlegenheit einer Methode über die andere zu beweisen. Dabei steht man allerdings vor grossen forschungsmethodischen Problemen, die gesicherte Aussagen erschweren. Generell kann man mit WALLEN/TRAVERS davon ausgehen, dass von den Untersuchungsergebnissen her keine Unterrichtsmethode als einer anderen grundsätzlich überlegen betrachtet werden kann, weil verschiedene Unterrichtsmethoden verschiedene Prinzipien des Lernens betonen und andere vernachlässigen (1970, S. 1335).
- 37 Problematisch ist aus dem gleichen Grund seine Kritik an der Verwendung des Begriffs "Arbeitsmittel" für Lernspiele.

Der Begriff "Arbeitsmittel" stammt vom Reformpädagogen PETERSEN, der darunter einen Gegenstand versteht, "der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann" (1963, S. 182). Arbeitsmittel dienen in diesem Verständnis besonders dem Erwerb von Kulturtechniken. PRELLE betrachtet Lernspiele als "Arbeitsmittel, die in den Lehrgang eingeordnet sind und eine bestimmte Aufgabe enthalten. Sie haben keinen Selbstzweck, sondern helfen als 'Uebungsbeispiele' das Unterrichtsergebnis festigen und sichern" (1951, S. 10).

- 38 Zu beachten sind insbesondere auch Untersuchungsergebnisse, wonach die Fähigkeiten der Kinder zum "role-taking" sich erst relativ spät entwickeln. Nach Selman soll ein Kind z.B. erst mit ca. 10 Jahren in der Lage sein gleichzeitig und wechselseitig die Perspektive einer dritten Person einzunehmen (COBURN-STAEGER 1977, S. 33)
- 39 "Alle Kinder sitzen im Kreis auf Stühlen. Ein Stuhl muss leer sein. Der Junge oder das Mädchen neben dem leeren Stuhl rückt auf diesen Stuhl und sagt: "Ich sitze", das Kind das neben ihm sass, rückt auf den freigewordenen Platz und ergänzt: "im Grünen". Und wieder folgt ein Kind und sagt "und liebe ..." Wenn es ein Junge ist, muss er nun ein Mädchen, wenn ein Mädchen, dann einen Jungen nennen, der auf den leer gewordenen Stuhl neben ihm oder ihr kommen soll. Der Junge oder das Mädchen, das herbeizitiert wurde, hinterlassen wieder einen freien Platz. Dort geht das Spiel weiter: "Ich sitze im Grünen und liebe ..." (DAUBLEBSKY 1973, S. 87).

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

- ABT, C.C.: Ernste Spiele. Köln 1979.
- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. 2 Bde. Stuttgart 1980 u. 1981.
- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1981.
- ALMY, M.: Unterstützung des freien Spiels im Kindergarten. In: FLITNER 1978, S. 205 - 221.
- AMTMANN, P.: Das Schulspiel. Zielsetzung und Verwirklichung. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien. München 1968.
- ANDRESEN, R. u. HAGEDORN, G. (Hrsg.): Zur Sportspiel-Forschung. Bd 1.: Theorie und Praxis der Sportspiele. Berlin 1976.
- APPEL, S. (u. Mitarb. von L. Freitag u.a.): Rücke vor bis auf los. Test: Gesellschafts- und Unterhaltungsspiele für Schülen. In: betrifft:erziehung 16 (1983), S. 33 - 48.
- ARBEITSAUSSCHUSS GUTES SPIELZEUG (Hrsg.): Gutes Spielzeug von A - Z. Kleines Handbuch für die richtige Wahl. 14. überarb. Aufl., Ravensburg 1976.
- ARBEITSGRUPPE OBERKIRCHER LEHRMITTEL/AOL (Hrsg.): Schulschpass und Schulschspiele. Handbuch zum Schulalltag 2. Reinbek b. Hamburg 1983.
- ARBEITSGRUPPE POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Materialien zur Sozialkunde 1. Didaktische Grundlegung. Handlungsfeld Schule. Basel 1979.
- ARIES, Ph.: Geschichte der Kindheit. München u. Wien 1975.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. 4. Aufl., Darmstadt 1962.
- ARNDT, M. (Red.): Didaktische Spiele für Familie, Kindergarten und Vorschulklasse. Stuttgart 1980 (urspr. Berlin-Ost 1964).
- ASCHERSLEBEN, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik. 2. Aufl., Stuttgart 1976.
- ASCHERSLEBEN, K.: Didaktik. Stuttgart usw. 1979.
- AUERNHEIMER, G.: Artikel "Erzieher - Erziehung - Erziehungstheorie". In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 187 - 191.
- AUTORENGRUPPE ABENTEUERSPIELPLATZ MAERKISCHES VIERTEL (Hrsg.): Abenteuerspielplatz - Wo verbieten verboten ist. Reinbek b. Hamburg 1973.

- AXLINE, V.M.: KINDER-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München u. Basel 1972.
- BACHMANN, C.H. (Hrsg.): Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens. Frankfurt a.M. 1981.
- BACHMANN, K., BRUEGGER T. u. VOELLMY L.: Pause und Schulgelände. Möglichkeiten der Veränderung. Zürich 1981.
- BAER U.: Artikel "Interaktionsspiele". In: BAER 1981b, S. 96 - 98 (a).
- BAER U. (Hrsg.): Wörterbuch der Spielpädagogik. Basel 1981 (b).
- BAER U.: Die tollen Spiele der Susanne Freytag. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 34 (1982), S. 472 - 475.
- BALLAUF, Th.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation. Weinheim u. Basel 1982.
- BALLY, G.: Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch. Basel u. Stuttgart 1966 (urspr. 1945).
- BAUER, K.W. u. HENGST, H. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Kinderkultur. München 1978.
- BAUER, K.W. u. HENGST, K.: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Hamburg 1980.
- BAUMERT, J.: Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 495 - 518.
- BAUSINGER, H.: Spiel unter Dummen. In: GRUPPE/GABLER/GOEHNER 1983, S. 43 - 59.
- BEIMDICK, W.: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München 1975.
- BERGER B. u. L.: In Verteidigung der bürgerlichen Familie. Frankfurt a.M. 1984.
- BERNE, E.: Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek b. Hamburg 1970 (urspr. 1964).
- BINSTEINER, G.: Freizeit in der Schule: Chancen fürs Spiel. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1981), S. 324 - 327.
- BITTNER, G.: Vorschulerziehung und kindliche Identität. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1971), S. 428ff.
- BLANKERTZ, H.: Zur Situation der Didaktik. Ein Gespräch mit H. Blankertz und W. Klafki. In: betrifft:erziehung 10 (1977), H. 3, S. 63 - 67.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOEHM, W.: Wider die Pädagogisierung des Spiels. In: KREUZER 1983a, I, S. 281 - 294.

- BOEDIKER, M.-L.: Prüfung der Effekte einer Trainingsleiste zur Worterkennung bei Vorschulkindern. Schule und Psychologie 1972, H. 19, S. 80 - 88 (zit. nach VAGT/MUELLER 1980).
- BOESCH, H.: Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900.
- BOETTCHER, W. u.a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München, Berlin u. Wien 1976.
- BONK-LUETKENS, M.: Planspiele und Planspielmodell. In: KREUZER 1983a, II, S. 269 - 283.
- BRAUNMUEHL, E.v.: Artikel "Antipädagogik". In: Handbuch psychologischer Grundbegriffe, hrsg. von G. Rexilius u. S. Grubitzsch. Reinbek b. Hamburg 1981, S. 73 - 77.
- BROICH, J.: Rollenspiele mit Erwachsenen. Reinbek b. Hamburg 1980.
- BROICH, J.: Spiel- und Theaterpädagogik. Systematischer Literaturnachweis und Beratungsdokumentation 1975 - 1981 (Beiheft 18 BIP-report.) Duisburg 1981.
- BRUEGGER, T.: Grundsätzliches. In: BACHMANN/BRUEGGER/VOELLMY 1981, S. 9 - 23.
- BRUNER, J.S.: Der Akt der Entdeckung. In: H. Neber (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973, S. 15 - 27.
- BUEHLER, Ch.: Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. 4. Aufl., Darmstadt 1967 (urspr. Jena 1928).
- BUEHLER H., FEY-KORNAU, F. u. KLUGE K.-J.: Spielgruppenpädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. München 1978.
- BURK, K. u. HAARMANN, D. (Hrsg.): Wieviel Ecken hat unsere Schule? 2 Bde. Frankfurt 1979.
- BURK, K. Artikel "Schulleben". In: H. Barnitzky u. R. Christiani (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik. Stuttgart usw. 1979, S. 53 - 62.
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin 1933.
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis. Stuttgart 1958.
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Das menschliche Spielen. In: H.G. Gadamer u. P. Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Bd. 4. Stuttgart 1973, S. 88 - 122.
- CAILLOIS, R.: Die Spiele und die Menschen. Stuttgart 1960.
- CALLIES, E.: Spielendes Lernen. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 15 - 43.
- CHARTIER, M.: Zur Wirksamkeit von Diskussionen über Simulations-

- spiel-Erfahrungen. In: LEHMANN/PORTELE 1976, S. 246 - 257.
- CHATEAU, J.: Das Spiel des Kindes. Stuttgart 1974.
- CHATEAU, J.: Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. Paderborn 1976.
- CHERRYHOLMES, C.: Ueber einige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Simulationsspielen: Implikationen für Alternativstrategien. In: LEHMANN/PORTELE 1976, S. 176 - 186.
- CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Stuttgart 1976.
- CLAUS, J. u.a.: Spiel im Vorschulalter. Möglichkeiten der Erziehung zu Kollektivität und Solidarität. Frankfurt a.M. 1973.
- COBURN-STAEGE, U.: Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule. Frankfurt a.M. 1977.
- COLLARD, R.R.: Social and play responses of first-born and later-born infants in an unfamiliar situation. In: Child Development 39 (1968), S. 325 - 333.
- COMENIUS, J.A.: Grosse Didaktik, übers. u. hrsg. v. A. Flitner, 2. Aufl., Düsseldorf u. München 1960.
- DAHRENDORF, R.: Homo sociologicus. 13. Aufl., Köln u. Opladen 1974.
- DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1973.
- DAUBLEBSKY, B.: Spielsituationen. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 117 - 150.
- DAUBLEBSKY, B.: Vor Missbrauch wird gewarnt! In: Grundschule 11 (1979), H. 8., S. 366 - 368.
- DE MAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. (Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 48/1) Stuttgart 1975.
- DIENES, Z.P. u. GOLDING, E.W.: Mathematisches Denken und logische Spiele. Freiburg 1966.
- DIETRICH, K.: Spielen. In: Sportpädagogik 4 (1980), S.13 - 20.
- DIETRICH, K. u. LANDAU G. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Sportspiele. Schorndorf 1977.
- DIETRICH, Th.: Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus". Bad Heilbrunn/Obb. 1963.
- DIETRICH, Th.: Schulleben oder Unterricht? Eine 150 Jahre alte Auseinandersetzung. In GUDJONS/REINERT 1980, S. 1 - 9.
- DIRX, R.: Das Buch vom Spiel. Das Spiel einst und jetzt. Gelnhausen 1981 (Nachdruck der Ausgabe von 1968).

- DOEHLEMAN, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München 1979.
- DOERNER, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart usw. 1976.
- DORPUS, K.: Regie im Schul- und Jugendtheater. Ein Studienbuch und Werkbuch zur Theatererziehung. Weinheim 1970.
- DOST, A.: Didaktische Spiele zwischen Funktionstraining und Situationsbewältigung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981), S. 336 - 342.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt 1980.
- DULICH, K. u. GOLD, V.: Soziale Wirklichkeit in kommerziellen Spielen. Empirischer Vergleich anhand eines Kategoriensystems. In: LEHMANN 1977, S. 191 - 202.
- DUNCKER, L. u. HOBERGER, G.: Mehrperspektivität und Handlungsfähigkeit im Unterricht. Konzeptionen und Beispiele zu einer alltagsorientierten Didaktik. In: J. Ziechmann (Hrsg.): Sachunterricht in der Diskussion. Braunschweig 1980, S. 59 - 95.
- EGGER, E.: Schulreformen in der Schweiz (1960 - 1977). In: Schweizer Schule 64(1977), S. 810 - 821.
- EICHLER, G.: Spiel und Arbeit. Zur Theorie der Freizeit. Bad Cannstatt 1979.
- EIGEN M. u. WINKLER, R.: Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall. 4. Aufl., München 1981 (urspr. 1975).
- EINSIEDLER, W. u. HAERLE H. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976.
- ELIAS, J.: Schultheater, Spielversuche. Hitzkirch 1978.
- ELIAS N.: Ueber den Prozess der Zivilisation. 2 Bde. 2. Aufl., Bern 1969 (urspr. 1937).
- ELKIND, D. : The Hurried Child. Growing up fast to soon. New York 1981 (Addison Wesley).
- ELKONIN, D.: Psychologie des Spiels. Köln 1980.
- ELSCHENBROICH, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Bensheim 1977.
- ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. 5. Aufl., Stuttgart 1974.
- ERNST, H.: Keine Zeit mehr, Kind zu sein. In: Psychologie heute 1982, H. 11, S. 20 - 29.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München usw. 1980.
- FEND, H. u.a.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim u. Basel 1976.

- FIGGE, P.A.W.: Lernen durch Spielen. Praktische Dramapädagogik und Dramatherapie. Heidelberg 1975.
- FINK, E.: Spiel als Wertsymbol. Stuttgart 1960.
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg u. München 1979 (Text einer Vorlesung von 1955).
- FISCHER, A.: Psychologie der Arbeit (1925). Auszüge. In: SCHEUERL 1975b, S. 83 - 88.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973.
- FLITNER, A.: Artikel "Spiel - Kinderspiel". In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München und Zürich 1974, S. 555 - 538.
- FLITNER, A.: Untersuchungen zur Förderung des Kinderspiels. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 441 - 448.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. 4. völlig Neubearb. Aufl., München 1978.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 7. Aufl., München 1982 (urspr. 1972).
- FLUEGELMANN, A.: Die neuen Spiele Bd. 2, Soysen 1982.
- FLUEGELMANN, A. u. TEMBECK, S.: New Games. Die neuen Spiele. 2. Aufl., Soysen 1980.
- FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips. In: Studienausgabe, hrsg. von A. Mitscherlich u.a., Bd. III. Frankfurt 1975, S. 213 - 272.
- FREUDENREICH, D. u.a.: Rollenspiel, Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher in Kindergärten, Vorklassen und ersten Schuljahren. Hannover 1976.
- FREUDENREICH, D.: Das Planspiel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Beispiele für den Umgang mit Organisationen, Gruppen und Personen. München 1979.
- FREYHOFF, U.: Spiel und Schule. In: FROMMBERGER/FREYHOF/SPIESS 1976, S. 21 - 34.
- FRTIZ, J. (Hrsg.): Interaktionspädagogik. München 1977.
- FRTIZ, J.: Methoden des sozialen Lernens. München 1977.
- FRTIZ, J.: Theaterpädagogische Trends - eine Literaturübersicht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 314 - 321.
- FRTIZ, J.: Soziale Spiele für die Schule - eine Literaturübersicht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981), S. 343 - 348 (a).
- FRTIZ, J.: Welche Brettspiele eignen sich für die Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981), S. 330 - 335 (b).
- FROMMBERGER, H., FREYHOFF, V. u. SPIESS, W. (Hrsg.): Lernendes Spielen - Spielendes Lernen. Hannover 1976.

- FROEBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. 3. Texte zur Vorschul-  
erziehung und Spieltheorie, hrsg. von H. Heiland. 2. Aufl.,  
Stuttgart 1982 (a).
- FROEBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. 4. Die Spielgaben,  
hrsg. von E. Hoffmann. Stuttgart 1982 (b).
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundlinien einer philo-  
sophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- GAERTNER, F.: Planung und Gestaltung des Unterrichts. Didakti-  
sche Grundlinien für die Praxis der Grund- und Hauptschu-  
le. München 1969.
- GAGE, N.L. u; BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie.  
2 Bde. München 1977.
- GARVEY, C.: Spielen. Stuttgart 1978.
- GAUDIG, H.: Die Schule der Selbständigkeit, hrsg. von L. Mül-  
ler. Bad Heilbrunn 1963.
- GEISSLER, E.E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1969.
- GEISSLER, E.E.: Artikel "Herbart". In: H. Scheuerl (Hrsg.):  
Klassiker der Pädagogik. Bd. 1. München 1979, S. 234 - 248.
- GIEL, K. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unter-  
richt. Aufsätze zur Konzeption. 2 Bde. Stuttgart 1974 (a)  
und 1975 (a).
- GIEL, K.: Perspektiven des Sachunterrichts. In: GIEL 1974a,  
S. 34 - 81 (b).
- GIEL K.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts.  
In: GIEL 1975a, S. 8 - 81 (b).
- GIERE, W.: Politische Dimensionen gruppenspezifischer Lernver-  
fahren. In: K.A. Geissler (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer.  
Was Lehrer verändern können. Reinbek b. Hamburg 1979,  
S. 105 - 122.
- GIESECKE, H.: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven  
der Freizeitpädagogik. München 1983.
- GNIRK, H., HOMANN G. u. LUEBESEDER U.: Strategiespiele  
für die Grundschule. Hannover 1970.
- GOLD, V. u.a.: Kinder spielen Konflikte. Neuwied u. Berlin 1973.
- GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. München usw. 1979.
- GROEBER, K u. METZGER, J.: Kinderspielzeug aus alter Zeit.  
Hamburg 1965.
- GROND, M.: Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung.  
Didaktische Konzeption und Möglichkeiten ihrer Integra-  
tion. Ratingen usw. 1975.
- GROOS, K.: Die Spiele der Tiere. Jena 1896.
- GROOS, K.: Die Spiele der Menschen. Jena 1899.

- GROOS, K.: Das Spiel. Jena 1922.
- GRUNDER, H.-U.: Die Freie Volksschule Bern. Eine Alternativschule in der Schweiz. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979), S. 198 - 202.
- GRUNFELD, F.V. u. OKER, E.: Spiele der Welt. Geschichte - Spielen - Selbermachen. Frankfurt a.M. 1976.
- GRUPE, O., GABLER H. u. GOEHNER U. (Hrsg.): Spiel - Spiele - Spielen. Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen (1982) (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 40).Schorndorf 1983.
- GUDJONS, H.: Praxis der Interaktionserziehung. 180 Uebungen und Spiele zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1978.
- GUDJONS, H. u. REINERT,G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein/Ts 1980.
- GUDJONS, H.: Interaktionsspiele. Auf dem Weg zur produktiven Arbeitsgemeinschaft. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 34 (1982), S. 466 - 471.
- GUTS MUTHS, J. Ch. F.: Spiele zur Erholung und Uebung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. 9. Aufl., hrsg. von G. Thiel. Hof 1919 (urspr. 1796).
- GUTTE, R.: Rollenspiel als "Kompensatorische Spracherziehung". Theoretische Aspekte, Beispiele und Vorschläge. In: KOCHAN 1974, S. 233 - 248.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus.
- HAEFELI, H. u. SCHRAEDER-NAEF, R.: Der Uebertritt von der Primarschule in weiterführende Schulen. Bern u. Stuttgart 1977.
- HALBFAS, H., MAURER, F. u. POPP, W. (Hrsg.): Spielen, Handeln und Lernen. Stuttgart 1976.
- HANNEFURTH, D.: Schulische Spielothek. Möglichkeiten und Erfahrungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981), S. 328 - 329.
- HANNIG, J. u. Ch.: Unterrichtsspiele als integrierte Elemente der Unterrichtsgestaltung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981), S. 316 - 322.
- HARDING, G.: Spieldiagnostik. Weinheim 1972.
- HARTMANN, K.: Ueber psychoanalytische Funktionstheorien des Spiels. In: ROHERS 1981a, S. 119 - 128.
- HARTUNG, H.: Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf 1977.

- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW 43 (1973), S. 37 - 164.
- HASSENSTEIN, B.: Instinkt, Lernen, Spielen, Einsicht. Einführung in die Verhaltensbiologie. München 1980.
- HAUSMANN, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichtes. Heidelberg 1959.
- HAVEN, H.: Darstellendes Spiel. Düsseldorf 1970.
- HEBENSTREIT, S.: Spieltheorie und Spielförderung im Kindergarten. Stuttgart 1979.
- HECKE, L. (d.i. P. Ambauen u.a.): Pausenplätze machen Schule. Hitzkirch 1981.
- HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: FLITNER 1973, S. 133 - 149 (urspr. 1964).
- HECKMANN, W.: Grundfragen einer materialistischen Theorie des Kinderspiels. In: A. Baumgarten u. D. Geulen (Hrsg.): Vor-schulische Erziehung. Bd. 2. Weinheim u. Basel 1975, S. 244 - 280.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien des Rechts. Werke Bd. 7. Hamburg 1970.
- HEIMANN, P., SCHULZ, W. u. OTTO, G.: Unterricht. Analyse und Planung. 6. bearb. Aufl., Hannover 1972.
- HEINZE, Th.: Schülertaktiken. München usw. 1980.
- HENGARTNER, E.: Spielen in der Schule. In: H. Messner (Hrsg.): Unterrichten lernen. Hannover 1981, S. 161 - 180.
- HENGST, H.: Mediatisierung der Erfahrung. In: K.W. Bauer u. H. Hengst: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Hamburg 1980, S. 27 - 60 (a).
- HENGST, H.: Ueber Praxisbarrieren. In: K.W. Bauer u. H. Hengst: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Hamburg 1980, S. 221 - 237 (b).
- HENGST, H. u.a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt a.M. 1981.
- HENTIG v., H.: Die Schule als Erziehungsraum? Stuttgart 1973.
- HENTIG v., H.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: betrifft erziehung 12 (1979), H. 10, S. 38- 58 (1. Teil) und H. 11, S. 30 - 37 (2. Teil).
- HERING, W.: Spieltheorie und pädagogische Praxis. Düsseldorf 1979.
- HERRLITZ, H.-G. u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- HERRON, R.L. u. SUTTON-SMITH, B.: Child's Play. New York 1971.
- HERZKA, H.S. u. BINSWANGER, R.: Spielsachen. Auswahl und Bedeutung für das gesunde und behinderte Kind. 3. überarb. u. erw. Aufl., Basel u. Stuttgart 1974.
- HETZER, H.: Richtiges Spielzeug für jedes Alter. Dresden 1931.

- HETZER, H.: Entwicklung des Spielens. In: H. Hetzer u.a. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg 1979, S. 68 - 94.
- HETZER, H.: Spielen lernen - Spielen lehren. Mit einem Beitrag über das Freispiel im Kindergarten, 6. Aufl., München 1978 (a).
- HETZER, H.: Spiel und Spielzeug für jedes Alter, 17. Aufl., München 1978 (b).
- HIELSCHER, H.: Spielen macht Schule. Grundlagen, Argumente und erprobte Vorschläge für Spiele mit Grundschulkindern, Eltern und Lehrern. Heidelberg 1981.
- HILMER, J.: Grundzüge einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele. Hannover 1969.
- HOEHN, K.R.: Schule und Alltag. Weinheim 1980.
- HOELTERSHINKEN, D.: Beurteilungskriterien für Spiel- und Lernspielmaterialien. In: FROMMBERGER/FREYHOFF/SPIESS 1976, S. 70 - 85.
- HOELZEL, W.: Affektspiele im Kindergarten unter dem Einfluss von Fernsehsendungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 379 - 387.
- HOFMANN, E.: Artikel "Das Spiel". In: H. Nohl u. W. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3, S. 208 - 220. Langensalza 1930. (Faksimile-Ausgabe Weinheim u. Basel 1981.)
- HOEPNER, J. u.a.: Die spielende Gruppe. 115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen, 8. Aufl., München 1980.
- HOLSTEIN, H.: Arbeitsmittel im Unterricht. Bochum o.J.
- HOMANN, G.: Lernspiele im Mathematikunterricht. Elf Beispiele für die Praxis. In: Grundschule 12 (1980), S. 106 - 110 (a).
- HOMANN, G.: Mathe-Spiele im ersten Schuljahr. In: Grundschule 12 (1980), S. 386 - 387 (b).
- HOMANN, G.: Verschiedene Spiele in verschiedenen Fächern. Zur fächerspezifischen Spielauswahl und -verwendung am Beispiel des Mathematikunterrichts. In: KREUZER 1983a, II, S. 305 - 318.
- HOPF, D.: Analyse und Auswertungen von Spielstunden. In: DAUBLEBSKY 1973, S. 284 - 301.
- HOPPE, H.: Pädagogische Funktionen und Implikationen des Kinderspiels. In: KREUZER 1983a, I, S. 159 - 180 (a).
- HOPPE, H.: Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und -verwendung. In: KREUZER 1983a, II, S. 285 - 304 (b).
- HUBERICH, P. u. U.: Spiele für die Gruppe. Heidelberg 1979.
- HUMPHREY, J.H.: Comparison of the use of active games and

- and language worklook exercise as learning media. In: Perceptual and Motor Skills 21 (1965), S. 23 - 26 (zit.n. RETTER 1979).
- HUMPHREY, J.H.: An exploratory study of active games in learning of number concepts. In: Perceptual and Motor Skills 23 (1966), S. 341 - 342 (zit. n. RETTER 1979).
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1975.
- HURRELMANN, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Schulalter. In: SCHWEIZER/THIERSCH 1983, S. 30 - 56.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1973.
- INGLEHART, R.: Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Wertprioritäten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 144 - 159.
- JACKSON, Ph.W.: Die Welt des Schülers. In: W. Edelstein u. D. Hopf (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1972.
- JENCKS, C.: Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg 1973.
- KATHGE, L.: Mikroelektronik und Allgemeinbildung. In: b:e 16 (1983), H. 10, S. 27 - 29.
- KELLER, M.: Spiel und kognitives Lernen, ein Widerspruch? In: DAUPELSKY 1973, S. 252 - 283.
- KEMPOWSKI, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit. Frankfurt 1976.
- KENNEDY, M.: Lernen und Spielen als kongruente Ereignisse. In: FROMMBERGER/FREYHOFF/SPIESS 1976, S. 48 - 54.
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. Leipzig u. Berlin 1926.
- KLAFKI, W.: Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren, 3. u. 4. Aufl., Weinheim 1964.
- KLAFKI, W.: Artikel "Curriculum - Didaktik". In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.
- KLAFKI, W.: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), 13. Beiheft, S. 11 - 37.
- KLAFKI, W.: Die bildungstheoretische Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 32 - 37.

- KLEIN, M.: Die psychoanalytische Spieltechnik. Ihre Geschichte und Bedeutung. In: ROEHRS 1981a, S. 83 - 97 (urspr. 1959).
- KLEWITZ, M. u. NICKEL, H.-W. (Hrsg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Frankfurt a.M. o.J. (1975).
- KLINKE, W.: Spiel- und Arbeitsmittel im Vor- und Grundschulalter. Strukturbild - Funktionsprofil. Beurteilungskriterien. Wien u. München 1976.
- KLINKE, W.: Spielmittel und 'didaktische Materialien' - Entwurf eines empirischen Evaluationsmodells zur Analyse und Beurteilung von Spiel- und Arbeitsmitteln. In: R. Dollase (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 2. Düsseldorf 1978, S. 243 - 246.
- KLIPPSTEIN, E. u. K.: Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen. Bad Heilbrunn /Obb. 1978.
- KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 20. Aufl., bearb. v. W. Mitzka, Berlin 1967.
- KLUGE, N. (Hrsg.): Spielpädagogik. Neuere Beiträge zur Spielforschung und Spielerziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1980.
- KLUGE, N.: Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn/Obb. 1981.
- KLUVE, R.: Wissen und Denken. Modelle, empirische Befunde und Perspektiven für den Unterricht. Stuttgart usw. 1979.
- KOCHAN, B. (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg 1974.
- KOCHAN, B.: Szenisches Spielen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 3 (1976), H. 20, S. 3 - 11.
- KOSSOLAPOW, L.: Die Bedeutung des Rollenspiels in der vorschulischen Erziehung. In: KOCHAN 1974, S. 123 - 152.
- KRAUS, B.: Spiele für den Spielplatz. Handbuch für Spielanimation im Freien. Basel 1983.
- KRAFT, P.: Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens. Braunschweig 1977.
- KRAFT, P.: Neue Schulhöfe: Berichte, Probleme und Anregungen. Braunschweig 1980.
- KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. 2. Aufl., Stuttgart 1972 (a).
- KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: KLEWITZ/NICKEL 1972, S. 37 - 54 (b).
- KRAPPMANN, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: DAUBLEBSKY 1973, S. 190 - 227.

- KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975, S. 45 - 75.
- KRAPPMANN, L.: Entwicklung und soziales Lernen im Spiel. In: FLITNER 1978, S. 168 - 184.
- KRAPPMANN, L. u. HOPF, D.: Spiele und Spielerisches in der Grundschule. In: Grundschule 11 (1979), S. 326 - 330.
- KRAUS, B.: Spielecken, Spielplätze. Ein kritisches Ideenbuch über Hausspielplätze, Quartiersspielplätze, Abenteuerspielplätze, Pausenhöfe. Basel 1979.
- KRAUS, B.: Spiele für den Spielplatz. Handbuch für Spielanimation im Freien. Basel 1983.
- KRAUSE, S.: Zur Praxis des Rollenspiels in der Schule. Mit einem Beitrag über Mitspieltheater für Kinder. Stuttgart 1975.
- KREUZER, K. J.: Spiele, Feste, Feiern in der Schule. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 4.1. Düsseldorf 1981.
- KREUZER, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. 2 Bde. Düsseldorf 1983 (a).
- KREUZER, K.J.: Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spiels und der Spiele. In: KREUZER 1983a, S. 229 - 280 (b).
- KREUZER, K.J.: Zur Komplexität der spielpädagogischen Fragestellungen und Bereich. In: KREUZER 1983a, S. 7 - 27 (c).
- KRINGS, H.: Lernendes Spielen - Spielendes Lernen. In: FROMM-BERGER/FREYHOFF/SPIESS 1976, S. 9 - 20.
- KRONER, B.: Ist das noch Spielzeug? In: Psychologie heute 6 (1973), H. 4, S. 15 - 22.
- KUBE, K.: Spieldidaktik. Düsseldorf 1977.
- KUCZYNSKI, J.: Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. Köln 1981.
- KUJAWA, G.: Ursprung und Sinn des Spiels. Köln 1949.
- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher. 77. - 81. Aufl., Leipzig 1922.
- LASSAHN, R.: Schulleben. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bd. 2. Düsseldorf 1981, S. 343 - 352.
- LEHMANN, J. (Hrsg.): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1977.
- LEHMANN, J. u. PORTELE, G. (Hrsg.): Simulationsspiele in der Erziehung. Weinheim 1976.
- LENZEN, K.-D.: Kinderkultur - die sanfte Anpassung. Frankfurt a.M. 1978.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.

- LEONTJEW, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973.
- LESCHINSKY, A.: Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklung in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 519 - 539.
- LESCHINSKY, A. u. ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LESCHINSKY, A. u. ROEDER, P.M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3. Düsseldorf 1981, S. 107 - 154.
- LEVY, J.: Play Behavior. New York 1978 (zit. nach VAN DER KOOIJ 1983a, S. 334).
- LIEBERMANN, J.N.: Playfulness and divergent thinking. An investigation of their relationship at the Kindergarten level. In: The Journal of Genetic Psychology 1965, S. 219 - 224 (zit. n. HERING 1979).
- LINTON, R.: The Study of Man. New York 1936.
- LIPPITZ, W. u. MEYER-DRAWE, K.: Lernen und seine Horizonte. Königstein/Ts. 1982.
- LOCKE, J.: Gedanken über Erziehung, eingel., übers. u. erläutert von E. Salbrück. 3. Aufl, Langensalza 1910 (urspr. 1693).
- LOEWENTHAL, R.: Gesellschaftswandel und Kulturkrise. Zukunftsprobleme der westlichen Demokratien. Frankfurt 1979.
- LOWNDES, B.: Erstes Theaterspielen mit Kindern. Von der Wahrnehmung über Bewegung und Sprache bis zu einfachen Spielszenen. Ravensburg 1979.
- LOYD, S. u. GARDNER, M.: Mathematische Rätsel und Spiele. Köln 1978.
- LOYD, S. u. GARDNER, M.: Noch mehr mathematische Rätsel und Spiele. Köln 1980.
- LUEBBE, H.: Holzwege der Kulturrevolution. In: MUT ZUR ERZIEHUNG 1978, S. 107 - 120.
- LUEDEKE, I.: Sprachspiele für die Primarstufe. Limburg 1978.
- LUEER, G.: Denken und Problemlösen. In: Handbuch psychologischer Grundbegriffe, hrsg. von Th. Herrmann u.a. München, 1977, S. 92 - 102.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Ueberblick. Teil I: 1770 - 1918. Göttingen 1980; Teil II: 1918 - 1980. Göttingen 1981.
- MASUEGER, J.B.: Schweizerbuch der alten Bewegungsspiele. Zürich 1955.

- MATHYS, F.K.: Im Freien gespielt. Kleine Historie des Kinderspiels. Basel 1975.
- MAUTHE-SCHONIG, D.: Handbuch Schulanfang I. Planungen für die ersten Schultage. Weinheim u. Basel 1979.
- MEAD, G.H.: Philosophische Sozialität. Frankfurt 1969.
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973.
- MENZEL, W. u.a.: Spiele mit Sprache. In: Praxis Deutsch 5 (1974), S. 14 - 60.
- MERKER, H. u.a.: Spielprozesse im Kindergarten. München 1980.
- MESSNER, R.: Didaktik und Curriculumforschung. In: betrifft erziehung 10 (1977), H. 3, S. 34 - 39.
- MEYER, H.L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980.
- MEYER, P.: Probleme des Oekologieunterrichts. In: H. Moser (Hrsg.): Soziale Oekologie und pädagogische Alternativen. München 1982, S. 71 - 97.
- MIELKE, B.: Schultheater - Schülertheater. In: KREUZER 1983a, I, S. 397 - 422.
- MIESEKES, H.: Zur Pädagogik der Spielmittel. In: Wissenschaftlicher Beirat der Arbeitsgemeinschaft Spielzeug e.V. (Hrsg.): Spielmittel. Bamberg 1970, S. 24ff.
- MILLAR, S.: Psychologie des Spiels. Ravensburg 1973.
- MINSEL, W.-R.: Artikel "Spieltherapie". In: R. Schwarzer (Hrsg.): Beraterlexikon. München 1977.
- MIRBT, R.: Laienspiel und Laientheater. Vorträge und Aufsätze aus den Jahren 1923 - 1959. Kassel 1960.
- MOESCH, J.: Die solothurnische Volksschule. 4 Bde. Solothurn 1910 - 1918.
- MOESCH, J.: Die solothurnische Schule in ihrem Auf- und Ausbau. Olten 1930.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.
- MOOR, P.: Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Beobachtungen zur Grundlegung einer Spielpädagogik. Bern u. Stuttgart 1962.
- MOSER, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Ueberlegungen zum gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion. Weinheim u. Basel 1974.
- MOSER, H. (Hrsg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts 1977.
- MUGGLIN, G. u. TRACHSEL, A.: Spielräume - Spielplätze. Zürich 1972.

- MUT ZUR ERZIEHUNG. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Jan. 1978  
im Wissenschaftszentrum Bonn Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- NETZER, H.: Erziehungslehre. 9. überarb. u. erweit. Aufl., Bad  
Heilbrunn/Obb. 1968.
- NEUMANN v., J. u. MORGENSTERN, O.: Spieltheorie und wirtschaft-  
liches Verhalten. 3. Aufl., Würzburg 1973 (urspr. 1961).
- NICKEL, H.: Die Bedeutung planmässiger Uebung für die Entwick-  
lung einer differenzierenden visuellen Wahrnehmung im Vor-  
schulalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und  
Pädagogische Psychologie 1969, H. 1, S. 103 - 118 (zit. n.  
VAGT/MUELLER 1980, S. 88).
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendal-  
ters. 2 Bde. 3. bzw. 2. Aufl., Bern usw. 1975 u. 1976.
- NICKEL, H.: Spiel in der Schule. In: FROMMBERGER/FREYHOFF/  
SPIESS 1976, S. 55 - 60.
- NICKEL, H.: Artikel "Spielen". In: Handbuch psychologischer  
Grundbegriffe, hrsg. von Th. Hermann u.a.. München 1977,  
S. 451 - 460.
- NICKEL, R. u. H.-W. (Hrsg.): Spiel mit Kindern - Theater mit  
Kindern. Stuttgart 1974.
- NICKLIS, W.S.: Analyse der Gegenwart - Schule und Unterricht  
zwischen 'Progressismus' und 'Regressismus' - Eine Bilanz.  
In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht.  
Bd. 5.2. Düsseldorf 1981, S. 868 - 880.
- NIESSEN, M. u. SEILER, H.: Methodologische Konzeptionen in  
Forschungen zur Sozialgeschichte von Kindheit und Familie.  
In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 73 - 92.
- NIPKOW, K.G.: Sinnerschliessendes, elementares Lernen. Hand-  
lungsperspektiven für die Schule angesichts der Lage der  
Jugend. In: SCHWEITZER/THIERSCH 1983, S. 154 - 176.
- NITSCH-BERG, H.: Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und En-  
kulturation. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwick-  
lungstheorie Piagets. Stuttgart 1978.
- NUFER, H.: Kindergarten im Wandel. Frauenfeld u. Stuttgart 1978.
- NYSEN, F.: Zur Geschichte der Kindheit: Erkennen und 'Erin-  
nern'. In: Kindheit 1 (1979), S. 251 - 270.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. 9. Aufl., Donau-  
wörth 1971.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspo-  
litik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funk-  
tionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungs-  
rat (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven -  
Prioritäten. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 215 - 252.

- OPASCHOWSKI, H.W.: Arbeit und Freizeit im Wandel - Antworten der Pädagogik. Neue Erziehungsziele als Folge des Wertwandels von Arbeit und Freizeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. Weinheim u. Basel 1983, S. 237 - 249.
- OTTO, B.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin 1914.
- OTTO, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In: W. Flitner u. G. Kuschintzki: Die Deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf 1961.
- PALLASCH, W. u. ZOPF, D.: Methodix - Bausteine für den Unterricht. Vorschläge für die fachspezifische und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung. Weinheim u. Basel 1980.
- PALLASCH, W. u. ZOPF, D.: Praktix. Bausteine für den Unterricht II. Weinheim u. Basel 1981.
- PARSONS, T.: Soziologische Theorie. Neuwied u. Berlin 1964.
- PESTALOZZI, J.H.: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki. 3. Aufl., Basel 1975 (urspr. 1797).
- PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. 2. Aufl., Braunschweig 1963.
- PETERSEN, W.H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kind. Stuttgart 1969.
- PIAGET, J.: Antwort an Sutton-Smith. In: FLITNER 1973, S. 125 - 126.
- PIAGET, J. u. INHELDER, B.: Die Psychologie des Kindes. Olten u. Freiburg 1972.
- PLOUDA, S. u. STEINER, U.: Soziale Spiele - soziales Lernen. Eine mögliche Lernmotivierung des Grundstufenschülers. Zürich 1980.
- PORTELE, G.: Arbeit, Spiel, Wettbewerb. In: LEHMANN/PORTELE 1976, S. 115 - 133 (a).
- PORTELE, M.: Behauptete pädagogische Effekte von Simulationsspielen. In: LEHMANN/PORTELE 1976, S. 235 - 246 (b).
- PORTMANN, A.: Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 335 - 340.
- POSTMANN, N.: The Disappearance of Childhood. New York 1982 (Delacorte Press).
- PRELLE, K.: Arbeitsmittel für die Volksschule. Essen 1951 (zit. n. RETTER 1983, S. 393).
- PROJEKTGRUPPE KINDERSPIELTAG DER SAJV: Kind und Spiel im Jahr des Kindes. In: Schule 79, S. 341 - 348.

- REDEKER, B.: Zur Sache des Lernens. Braunschweig 1982.
- REGELEIN, S.: Lernspiele für die Grundschule. 2. Aufl., Ansbach 1979.
- REINERT, G.-B. u. ZINNECKER J.: "Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen (auch was Lehrer eigentlich nicht wissen dürfen)". In: REINERT, G.-B. u. ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Hamburg 1978, S. 165 - 174.
- RETTET, H.: Spielzeug - Sozialschicht - Erziehung. Oberursel 1973.
- RETTET, H.: Bewertung von Spielmitteln zwischen pädagogischer Ideologie und empirischer Forschung. In: FROMMBERGER/FREY-HOFF/SPIESS 1976, S. 61 - 69.
- RETTET, H.: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim u. Basel 1979.
- RETTET, H.: Spiel und Sportspiel - realistisch betrachtet. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1982), S. 321 - 328 (Rezension von ROEHRS 1981).
- RHEINGOLD, H. u. COOK, K.: The contents of boys' and girls' room as an index of parents' behaviour. In: Child Development 46 (1975), S. 459 - 463 (zit n. RETTER 1979).
- RITTELMEYER, C.: Artikel "Spiel". In: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, hrsg. von D. Lenzen u. K. Mollenhauer. Stuttgart 1983, S. 541 - 546.
- ROBERTS, J.M. u.a.: Spieltypen und Gesellschaftsform. In: LEHMANN/PORTELE 1976, S. 174 - 183.
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied u. Berlin 1967.
- ROEDER, P.M. u.a.: Ueberlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- ROEHRS, H. (Hrsg.): Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981 (a).
- ROEHRS, H.: Spiel und Sportspiel - ein Wechselverhältnis. Hannover 1981 (b).
- ROEHRS, H.: Das Spiel - Eine Grundbedingung der Entwicklung des Lebens. In: KREUZER 1983a, I, S. 43 - 88.
- ROESLER, W.: Alltagsstrukturen - Kognitive Strukturen - Lehrstoffstrukturen. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 947 - 960.
- ROLFF, H.G.: Antipädagogik oder warum man nicht nicht erziehen kann. In: betrifft:erziehung 16 (1982), H. 11, S. 49 - 52.
- ROSENBAUM, H. (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienreformen. Frankfurt a.M. 1978.

- ROUSSEAU, J.J.: Emile ou l'éducation. Aux deux Ponts 1872 (zit. n. SCHEUERL 1975b, urspr. 1762).
- RUESSEL, A.: Das Kinderspiel. München 1953.
- RUMPF, H.: Inoffizielle Weltversionen - Ueber die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 209 - 230.
- SALTZ, E. u. JOHNSON, J.E. : Phantasie und kognitives Vorstellungsvermögen bei soziokulturell benachteiligten Kindern. In: W.E Fthenakis u. H. Kasten (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes. Donauwörth 1977, S. 62 - 102.
- SAUER, K.: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt 1981.
- SCHALLER, H.-J.: Zur pädagogischen Theorie des Spiels. Eine Untersuchung bildungstheoretischer Modelle des Spiels und der Möglichkeiten gegenwärtiger Spielerziehung. Ahrensburg b. Hamburg 1973 (Diss.).
- SCHALLER, H.-J.: Spielerziehung. Gegenstand und Problematik eines sportpädagogischen Begriffes. Schorndorf bei Stuttgart 1975.
- SCHEDLER, M.: Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte, Frankfurt a.M. 1972.
- SCHIEBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig 1930.
- SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. 2. Aufl., Würzburg 1979.
- SCHENK-DANZIGER, L.: Entwicklungspsychologie. 11. Aufl., Wien 1977.
- SCHENKEL, R.: Zur Funktionalität des Spiels. Eine vergleichendbiologische Untersuchung. In: KREUZER 1983a, I, S. 69 - 87.
- SCHEUERL, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 9. Aufl., Weinheim u. Basel 1973 (Diss. 1952) (a).
- SCHEUERL, H.: Spiel und Bildung. In: FLITNER 1973, S. 18 - 29 (b).
- SCHEUERL, H.: Spiel - ein menschliches Grundverhalten. In: SCHEUERL 1975b, S. 189 - 208 (a).
- SCHEUERL, H. (Hrsg.): Theorien des Spiels. 10. Aufl., Weinheim u. Basel 1975 (b).
- SCHEUERL, H.: Alte und neue Spieltheorien. In: FLITNER 1978, S. 32 - 52.
- SCHEUERL, H.: Zur Begriffsbestimmung von "Spiel" und "spielen". In: ROEHRS 1981, S. 41 - 49.
- SCHEUERL, H.: Die pädagogisch-anthropologische Dimension des Spiels. In: KREUZER 1983, I, S. 36 - 41.

- SCHIFFLER, H.: Spielformen als Lernhilfe. Freiburg usw. 1982.
- SCHILKE, K.: Spiele im Biologieunterricht. In: Unterricht Biologie 5 (1981), S. 2 - 10.
- SCHILLER, F.: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger, Ankündigung der 'Horen' und letzte, verbesserte Fassung, hrsg. von W. Henckmann. München 1967 (urspr. 1793).
- SCHLAEPFER, P.: "Dritte Welt" im Unterricht. (Lizentiatsarbeit pädagogisches Institut der Universität Zürich). Baar 1977 (nicht veröffentl.).
- SCHMIDTCHEN, S.: Klientenzentrierte Spieltherapie. Weinheim u. Basel 1974.
- SCHMIDTCHEN, S.: Artikel "Spiel". In: R. Asanger u. G. Wenninger (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim u. Basel 1980, S. 463 - 468.
- SCHMIDTCHEN, S. u. ERB, A.: Analyse des Kinderspiels. Königstein 1979.
- SCHMITT, R.: Das problembezogene Rollenspiel in der Vorschule. In: KOCHAN 1974, S. 153 - 171.
- SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.
- SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität. Frankfurt 1976.
- SCHNAUDER, J.: Lernspiele zur neuen Mathematik in Grund- und Hauptschule. Ansbach 1980.
- SCHNEIDER, R. u. SCHORNO, P. (Hrsg.): Weiterspielen. Basel 1979.
- SCHORNO, P. u. WASSERMANN, P. (Hrsg.): Spielen, spielen, spielen. Basel 1978.
- SCHOTTMAYER, G. u. CHRISTMANN, R.: Spielplatzpädagogik. Überlegungen zur Gestaltung einer pädagogischen Umwelt. In: FLITNER 1978, S. 242 - 254.
- SCHREINER, G.: Wie kann man einer Ansammlung von Schülern helfen, sich zu einer "guten Gruppe" zu entwickeln? In: Deutsche Schule 73 (1981), S. 113 - 119, S. 165 - 174, S. 239 - 247.
- SCHROEDER, B.: Kinderspiel und Spiel mit Kindern. München 1980.
- SCHROEDER, C.J./HUTH, M.: Vertretungsstunden. Unterrichtsideen, nach Fächern geordnet. Oberkirch 1980.
- SCHUETZ, A. u. LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M. 1979.
- SCHULENBERG, W.: Schule als Institution der Gesellschaft. In: J. Speck u. G. Wehle (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. München 1980, S. 391 - 422.
- SCHULTHEATER 1 - 3, hrsg. von S. Amstutz u.a. Bern 1976/78/79.

- SCHULZ, W.: Artikel "Unterricht". In: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München u. Zürich 1974, S. 591 - 598.
- SCHULZ, W.: Die lerntheoretische Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), S. 80 - 85.
- SCHULZ-HAGELEIT, P.: Geschichte: erfahren - gespielt - begriffen. Braunschweig 1979.
- SCHULZE, T.: Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. Studienreihe Schulpädagogik, hrsg. von K. Kunert. Bd. 1. München 1980.
- SCHWEITZER, F. u. THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim u. Basel 1983.
- SCHWEIZERISCHER KINDERGARTENVEREIN: Rahmenplan für die Erziehungsarbeit im Kindergarten. o.O.u.J.
- SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 129 (1984), Nr. 2, Beilage "Schulpraxis" (Thema: "Spielen mit Kindern - Spielen in der Schule").
- SEEL, N.M.: Lernaufgaben und Lernprozesse. Stuttgart usw. 1981.
- SEIDEL, G. u. MEYER, W.: Spielen und Darstellen. 2 Bde. Hamburg 1975.
- SEIDEL, G. u. MEYER, W.: Begleitband für den Spielleiter. Hamburg 1976.
- SEILER, W.: Alte Kinderspiele. In: Schweizerische Lehrerzeitung 124 (1979), H. 25, S. 66 - 94.
- SELG, H.: Artikel "Aggression". In: T. Hermann u.a. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München 1977, S. 15 - 26.
- SHAFTEL, A. u. O.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, übers. u. bearb. von S. u. W. Weinmann. München u. Basel 1973.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek b. Hamburg 1977.
- SIBLER, H.P. u.a.: Spiele ohne Sieger. Ravensburg 1976.
- SMILANSKY, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: FLITNER 1973, S. 151 - 187, 230 - 241 (urspr. 1968).
- SOZIOLOGISCHES INSTITUT DER UNIVERSITÄT ZÜRICH (Hrsg.): Almanach der Schweiz. Daten und Kommentare zu Bevölkerung, Gesellschaft und Politik. Bern usw. 1978.
- SPIELEN MIT KINDERN - SPIELEN IM UNTERRICHT. Themenheft der "Schulpraxis". Beilage Nr. 2 zur Schweizerischen Lehrerzeitung 129 (1984), 19.1.1984.
- SPIESS, W.: Perversion des Spiels. In: FROMMBERGER/FREYHOFF/SPIESS 1976, S. 35 - 38.

- STANFORD, G.: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Braunschweig 1980.
- STANKEWITZ, W.: Szenisches Spiel als Lernsituation. Basel 1979.
- STOECKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 15. Aufl., 1970.
- SUTTON-SMITH, B.: The role of play in cognitiv development. In: HERRON/SUTTON-SMITH 1971, S. 252 - 260 (urspr. 1967).
- SUTTON-SMITH, B.: The folkgames of children. Austin and Land 1972.
- SUTTON-SMITH, B.: Spiel als Mittler des Neuen. In: FLITNER 1973, S. 32 - 37 (a).
- SUTTON-SMITH, B.: Das Spiel bei Piaget: eine Kritik. In: FLITNER 1973, S. 114 - 125 (b).
- SUTTON-SMITH, B.: Forschung und Theoriebildung im Bereich von Spiel und Sport. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 325 - 334).
- SUTTON-SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
- SUTTON-SMITH, B.: Die Idealisierung des Spiels. In: GRUPE/GABLER/GOEHNER 1983, S. 60 - 75.
- SUTTON-SMITH B. u. S. How to play with children. New York 1974.
- TAYLOR, J.L. u. WALFORD, R.: Simulationsspiele im Unterricht. Ravensburg 1974.
- TOGGWEILER, J.: Pausenplatz = Pausenplatz? In: Schweizerische Lehrerzeitung 125 (1978), S. 1613 - 1615.
- TRAPP, E.C.: Vom Unterricht. Ob und wie fern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen dürfe? Wien und Wolfenbüttel 1787 (zit. nach SCHEUERL 1975b).
- TYMISTER, H.-J. (Hrsg.): Projektorientierter Deutschunterricht. Düsseldorf 1975.
- ULICH, D.: Schulische Sozialisation. In: K. Hurrelmann u. D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 2. Aufl., Weinheim u. Basel 1980.
- ULICH, K.: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München 1976.
- ULMANN, G.: Kreativ durch Spielen? In: KLUGE 1980, S. 27 - 34.
- UNTERRICHT BIOLOGIE. H. 64 (Thema: Spiele im Biologieunterricht").
- VAGT, G. u. MUELLER, E.: Erfolgskontrolle eines Lernspielzeugs. In: KLUGE 1980, S. 83 - 88.
- VAN DELFT u. BOTERMANS, J.: Denkspiele der Welt. Puzzles, Kno-beleien, Geschicklichkeitsspiele, Vexiere. 2. Aufl., München 1981.
- VAN der KOOIJ, R.: Spelem med Spel. Ijmuiden 1974 (zit. n. VAN DER KOOIJ 1983a, S. 157).

- VAN DER KOOIJ, R.: Empirische Spielforschung. Ueberblick und neuere Ergebnisse. In: KREUZER 1983a, I, S. 89 - 158 (a).
- VAN DER KOOIJ, R. : Die psychologischen Theorien des Spiels. In: KREUZER 1983a, I, S. 297 - 335 (b).
- VAN DER KOOIJ, R. u. VRIJHOF, H.J.: Play and development. In: Topics in Learning and Learning Disabilities. April 1981, S. 57 - 67 (zit. n. VAN DER KOOIJ 1983a, S. 157).
- VAN DICK, L.: Alternativschulen. Information, Probleme, Erfahrungen. Reinbek b. Hamburg 1979.
- VOPEL, K. W.: Interaktionsspiele für Kinder. Affektives Lernen für 8- bis 12-Jährige. 4 Teile. Hamburg 1974.
- VOPEL, K.W.: Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. 2. Aufl., Hamburg 1978.
- WAGENSCHHEIN, M.: Die pädagogische Dimension der Physik. 2. Aufl., Braunschweig 1965.
- WAGENSCHHEIN, M.: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge, hrsg. von H. Ch. Berg. Stuttgart 1980.
- WAGNER, A.C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. 2. Aufl., München, Berlin u. Wien 1978.
- WAGNER-WINTERHAGER L.: Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. In: Deutsche Schule 74 (1982), S 259 - 272.
- WALLACH, M.A. u. KOGAN, N.: Modes of thinking in young children. New York 1965.
- WALLEN, N.F. u. TRAVERS, M.W.: Analyse und Untersuchung von Lernmethoden. In: K. Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim u. Basel 1970, S. 1222ff.
- WARNS, E.: Die spielende Klasse. Ideen, Vorschläge und Texte für Schule und Gruppe. Wuppertal 1976.
- WEBER, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth 1979.
- WEBER, L.: Kanton Solothurn. In: W. Guyer (Hrsg.): Erziehungsgedanke und Bildungswesen. Frauenfeld 1936, S. 285 - 292.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. 3. Aufl., Tübingen 1947.
- WEBER-KELLERMANN, J.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a.M. 1974 (a).
- WEBER-KELLERMANN, J.: Die Deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt a.M. 1974 (b).
- WEGNER, T.: Schulleben: Wiederbelebung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 635 - 644.

- WENDLANDT, W.: Rollenspiel in Erziehung und Unterricht. München u. Basel 1977.
- WIDMER, K.: Spiel und Spielen im Lichte einer pädagogischen Anthropologie. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Int. verv. Ms.
- WIDMER, K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf bei Stuttgart 1974.
- WIDMER, K.: "Jahr des Kindes". Eine Idee voller Widersprüche. In: Schweizerische Lehrerzeitung 26 (1979), H. 25.
- WIDMER, K.: Ist unsere Schule Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder "Anwalt des Kindes". In: Schweizerische Lehrerzeitung 129 (1982), H. 25, S. 17 - 24.
- WIDMER, K.: Erziehung zwischen Manipulation und Hinführung zu möglicher Selbstbestimmung. In: Schweizer Schule 71 (1983), H. 1, S. 4 - 11.
- WIESBAUER, E. u. REICHMAYR, J.: Artikel "Kindheit". In: G. Rexilius u. S. Grubitzsch: Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Reinbek b. Hamburg 1981, S. 523 - 529.
- WINKEL, R.: Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsmethode. In: Deutsche Schule 70 (1978), S. 669 - 682.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. Schriften. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1969.
- ZIEGENSPECK, J.: Spielen in der Schule. Sachstandbericht und systematischer Literaturnachweis 1973 bis 1978. (Beiheft 13 zum BIP-report). Duisburg 1980.
- ZULLIGER, H.: Schwierige Kinder. Berlin u. Stuttgart 1951.
- ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt 1971.

## LEBENS LAUF

Ich wurde am 3. Mai 1954 als Sohn und erstes von drei Kindern des Hans Schläpfer und der Paula, geb. Bänziger, als Bürger von Rehetobel AR in Ste-Croix (VD) geboren.

Meine vorschulische Kindheit verbrachte ich in Ste-Croix und Horgen. Die Primarschule besuchte ich in Baar. An der Kantonschule Zug absolvierte ich 1967 - 1973 das Gymnasium Typ B, das ich mit der Matura abschloss.

Anschliessend besuchte ich in Zürich die Universität und studierte dort Pädagogische Psychologie (Prof. K. Widmer), Allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik (Prof. L. Weber), Philosophie (Prof. H. Lübke) sowie Allgemeine Psychologie anthropologischer Richtung (Prof. D. v. Uslar). Studienbegleitend erteilte ich Unterricht an verschiedenen Schulen.

1978 schloss ich meine Studien mit dem Lizentiat der Philosophischen Fakultät I ab und übernahm eine Stelle als Seminarlehrer am Kant. Lehrerseminar in Solothurn, wo ich bis 1984 - teilweise mit reduziertem Pensum - in den Fächern Allgemeine Didaktik, Pädagogik/Psychologie und Kultur- und Religionskunde unterrichtete. Lehraufträge hatte ich ferner am Staatlichen Seminar in Thun (1982/1983) und an den Vereinigten Schulen für Sozialarbeit Bern (Co-Leitung Dozentenlehrgang 1983/1984).

Seit dem 1. November 1984 bin ich Management-Trainer in der Kaderausbildung der Schweizerischen Kreditanstalt.





